التربية المقارنة

دراسات فى نظم التعليم

د. شبل بدران
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الطبعة الرابعة
(مزيدة ومنقحة)

٢٠٠٤

دار المعرفة الجامعية
٤٠ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

الـكـتـــاب : التربية المقارنة: دراسات فى نظم التعليم

الـكـاتـــب : د. شبل بدران

الـطـبـعـــة : الأولى ١٩٨٣- الثانية ١٩٩٣- الثالثة ٢٠٠١- الرابعة ٢٠٠٤

رقـم الايـداع : ٢٠٠٤/٢٥٠٣

الترقيم الدولى : 977-273-028-6 I.S.B.N.

المـطـبـعـــة : شركة الجمهورية الحديثة للطباعة

١ ش محمد طلعت نعمان محطة الرمل - ت : ٠٣/٤٨١٩٦٤٨

الكيلو ٢٥ طريق اسكندرية - القاهرة الصحراوى - ت : ٠٣/٤٧٠٠٥٢٣

الـنـــاشـــر : دار المعرفة الجامعية

٤٠ش سوتير - الازاريطة الاسكندرية

٣٨٧ ش قنال السويس - الشاطبى - الاسكندرية

ت.فاكس: ٤٨٧٠١٦٣ - ت ٥٩٧٣١٤٦

التربية المقارنة

دراسات فى نظم التعليم

« عندما ندرس نظم التعليم الأجنبية علينا ألا ننسى أن مايوجد خارج المدارس قد يهم بدرجة أكبر مما يقع داخلها ، وهو يتحكم فيما يوجد داخل المدارس ويفسره ...

ان القيمة العملية لدراسة نظم التعليم الأجنبية بروح منصفة ودقة علمية تتمثل فى أنها تزيد من كفاءتنا فى دراسة نظامنا التعليمى الخاص وفهمه وتفسيره، من أجل محاولة تطويره ... »

(مايكل سادلر، ١٩٠٠)



بدلاً من المقدمة

يعد مجال الدراسات المقارنة، من المجالات الهامة للدارس فى التربية وغيرها من العلوم الانسانية والاجتماعية ، مثل الآداب ، والفنون ، والثقافات.... الخ. ومجال دراسة التربية المقارنة فى مصر ، إنحصر فى مفهوم ضيق لم يتجاوز الأطر المعرفية لدراسة نظم التعليم الشهيرة ، فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى (سابقاً) وبعد البلاد العربية ، وذلك على الرغم من أن باب الدراسات المقارنة أوسع من ذلك بكثير ، فمثلاً مقارنة السياسات التعليمية ، والفلسفات التربوية والمعتقدات الأيديولوجية ، ومحتوى المناهج الدراسية، وغيرها من الموضوعات الهامة فى مجال التربية المقارنة لم يطرقه إلا نفر قليل من المشتغلين بالدراسات المقارنة فى مجال التربية.

لذلك فعندما فكرنا فى صدور هذا الكتاب فى طبعته الأولى عام ١٩٨٣ ، حاولنا جاهدين أن نوسع مفهوم الدراسات المقارنة فى التربية ، بأن أفردنا أهتماما خاصا بالتحليل الاقتصادى والسياسى والاجتماعى لدول العالم الحديث والمعاصر، وحاولنا أن نهتدى إلى منهج أو طريقة نقسم بها العالم، وتكون ذات قناعه لدى العديد من الباحثين ، وذلك إنطلاقاً من قناعتنا الراسخة من أن النظم التعليمية ، هى إنعكاس بدرجة أو بأخرى للنظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة فى الواقع الاجتماعى . وبعبارة أوضح لايمكن أن نتصور نظام تعليمى إشتراكى فى بلد رأسمالى والعكس صحيح ، إذن النظام التعليمى فى أى مجتمع من المجتمعات هو صورة واضحة وجلية لهذا المجتمع .

لذلك فقد قسمنا دول العالم ، إلى دول رأسمالية صناعية متقدمة ، ودول رأسمالية غير متقدمة ، أى متخلفة على الصعيد الاقتصادى والسياسى والاجتماعى ، ورغم قناعتنا الفكرية ان العالم ينشطر اليوم إلى عالم الشمال المتقدم وعالم الجنوب المتخلف، إلا أن هناك بعض الدول التى حققت إنجازات معقولة ، أخرجتها من دائرة التخلف والتبعية الكاملة ، مثال ذلك الهند ، وبعض الدول الاشتراكية مثل كوريا والصين ومجموعة الدول الاشتراكية (سابقاً) . من هنا أفردنا جانب لدول العالم النامى - الثالث - على إعتبار إنها حققت بعض التقدم الملموس على الصعيد الاجتماعى والاقتصادى والسياسى .

وحاولنا فى هذه الطبعة ١٩٩٣ ، أن نقدم للنظام التعليمى فى العالم المتقدم ، ثم نعقب ذلك بدراسة دولة تمثل أو تعبر بصورة معقولة عن تفاصيل وتضاريس ذلك النظام الذى يخص العديد من الدول أو المنظومات الفكرية المتجانسة سواء كانت دول متقدمة صناعياً أو متخلفة .

ونأمل أن نوفق فى إستكمال الإطار النظرى والمنهجى للمعالجة بطرح قضايا تربوية وتعليمية ثم نعالجها وندرسها من خلال الدراسة المقارنة للدول المختلفة . وهذا هو الذى نسعى إليه فى تحديد وطرح مفاهيم وأطر التربية المقارنة كمجال للدراسة التربوية وكعلم نافع للمربى الذى ينشغل بالمسألة التربوية تنظيراً أو تدريساً فى الواقع المعاش .

والله وراء القصد

الاسكندرية فى أكتوبر ١٩٩٣ **د. شبل بدران**

مقدمة الطبعة الثالثة

منذ انشغالى بفكرة هذا الكتاب فى مطلع الثمانينات ، وهناك قناعة راسخة لدى ، هى أن المشتغلين بمجال الدراسات المقارنة فى الأدبيات التربوية ، يضيقون هذا المفهوم ، ويكادوا يفقدونه قيمته وأهميته التى نجدها متبلورة فى مجال الدراسات المقارنة فى مجال الآداب والفنون والفلسفة والعلوم السياسية ، حيث تعد المقارنة آلية ومنهجية للفهم والتفسير ، ولا تعد آلية للوصف فقط كما هو حادث فى مجال الدراسات التربوية .

من هنا حاولنا فى الطبعة الأولى للكتاب فى عام ١٩٨٣ أن نكرس ونعظم من دور الدراسات المقارنة فى المجال التربوى على المستوى الأفقى والرأسى معاً ، كما انشغلنا بالدرجة الأولى بمحاولة إزاحة مفهوم تقسيم العالم وفق الرؤية الجغرافية أو تلك الرؤية التى سادت الدراسات المقارنة فى مصر منذ نشأتها مع أواسط القرن العشرين ، فتقسيم دول العالم إلى عالم رأسمالى وعالم اشتراكى - سابق - وعالم عربى وعالم إسلامى ، لايستند إلى منهجية علمية أو رؤية فلسفية وسياسية ، كما أنه يفتقد إلى استخدام النظريات الاقتصادية والاجتماعية فى تفسير وتقسيم دول العالم وفق الإطار المرجعى لتلك النظريات ، ولقد طرحنا مفهوم جديد ومغاير لما هو سائد فى طبعة ١٩٨٣ وكذا طبعة ١٩٩٣ والتى حاولنا فيها تحديث وتجديد كل البيانات والاحصائيات الواردة فى الطبعة السابقة حتى وصلنا بها إلى نهاية عقد الثمانينات ، وذلك لأن الطبعة الأولى استندت إلى بيانات واحصائيات لعقد الستينات والسبعينات ، ولم تستطع الطبعة الثانية أن تصل بمعلوماتها وبياناتها إلى نهاية الألفية الثانية .

من أجل ذلك كانت الضرورة ملحة إلى اصدار الطبعة الثالثة ٢٠٠١ ، والتى انشغلت بالدرجة الأولى بتوفير البيانات والاحصائيات حتى نهاية الألفية الثانية ، ولكن يظل هناك شاغلاً وهماً رئيسياً لم ينجز للآن ، وهو كيف تكون الدراسات المقارنة فى مجال الدراسات التربوية ، متناولا بالدراسة والتحليل السياسات التعليمية وفلسفة التعليم وأهدافه ، ولايقتصر التناول على نظم التعليم بصورة مستقلة ومنعزلة عن غيرها من المتغيرات ..

وإذا كان لهذه الطبعة أن تصدر فى الألفية الثالثة ، تلك الألفية التى يشكل محورها الأساسى ثورة المعلومات والاتصالات والمعرفة حيث أصبحت المعرفة هى القوة التى تؤدى إلى السيطرة والهيمنة ، وليس السلاح أو تعداد القوات المسلحة . كذلك تصدر هذه الطبعة الثالثة بعد مرحلة من التحول الدراماتيكى وسقوط النظم الاشتراكية ـ سابقاً ـ وسيادة أحادية قطبية جديدة / قديمة ، أصبحت توجه حركة العالم وتحاول أن تهيمن وتسيطر عليه اقتصادياً وسياسياً من خلال آليات عديدة ، وذلك بفعل غياب القوى الأخرى التى كانت تشكل نظاماً مناوىء ومنافس للقوة الأمريكية ولسيطرة النظام الرأسمالى العالمى الجديد على مقدرات العالم شماله وجنوبه .

ولأننا لانستطيع أن ندرس النظم التعليمية إلا بعد تشكلها ونموها واستقرارها ، فإن هناك العديد من النظم مازالت فى حالة تحول وتشكل ـ مخاض ـ ولم تستقر بعد ، وهى نظم التعليم فى روسيا الاتحادية ، المجر ، ألمانيا الديمقراطية ، بلغاريا ، كل النظم التعليمية التى انهارت وسقطت مع انهيار وسقوط منظومة البلدان الاشتراكية ـ سابقاً ـ هذه النظم وغيرها فى حاجة إلى رصد وتحليل أثناء محاولة تخلقها وتشكلها الجديد والذى ليست لدينا المعلومات الكافية ولا البيانات الدقيقة التى تساعدنا على رسم صورة

لتلك النظم وتحديد فلسفتها ، وأهدافها ، وسياستها وهيكلها التعليمى والإدارة والتمويل ... إلخ .

مازالت هذه النظم فى حاجة إلى مزيد من الرصد والتحليل حتى نستطيع أن نبلور صورة واضحة ودقيقة عن تلك النظم ... وربما يكون ذلك هو شاغلنا فى طبعة أخرى لهذا الكتاب الذى شهد العديد من الحذف والإضافة عن الطبعة السابقة حتى تحقق الهدف المرجو منها ، وهو مساعدة المشتغلين بمجال الدراسات التربوية فى التعرف على النظم التعليمية فى بلدان العالم المختلفة .

والله من وراء القصد ،،،

أ.د. شبل بدران الغريب

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الاسكندرية : يناير ٢٠٠١

مقدمة الطبعة الرابعة

لقد حاولنا فى الطبعات الثلاث التى صدرت من هذا الكتاب، أن نرصد ونحلل طبيعة النظم التعليمية فى بلدان العالم المختلفة، كما حاولنا أن نقدم رؤية نقديه لنظريات تقسيم دول العالم. إلى شمال وجنوب وصناعى متقدم وصناعى متخلف، واظهرنا فى الطبعات السابقة تلك التباينات الواضحة فى طبيعة النظم التعليمية بوصفها تعبير بشكل أو بآخر عن طبيعة النظام الاقتصادى والسياسى والاجتماعى فى بلدان العالم.

ومنذ مطلع الألفية الثالثة وتحديداً بعد أحداث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وخريطة العالم تشهد العديد من التبدلات والتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وظهرت أمامنا سيطرة وهيمنه جديدة من الولايات المتحدة الأمريكية، وعشنا عصر الاحتلال المباشر بالقوة العسكرية فى العراق وافغانستان، ولقد كشفت الرأسمالية العالمية عن وجهها القبيح نحو السيطرة والهيمنه تحت دعاوى كلها، دعاوى نشر الديمقراطية وحقوق الانسان.

كما أن المشهد التربوى المعاصر يشهد ضغوط أمريكية لبلداتنا العربية نحو التدخل فى مناهجنا الدراسية ونظمنا التعليمية ولقد سارعت العديد من الدول الى قبول تلك الافكار ومحاولة تنفيذها، وأصبح هاجس الديمقراطية كما تراه الولايات المتحدة الأمريكية هو الهاجس الضاغط على نظمنا السياسية فى وطننا العربى.

من هنا فإن الطبعة الرابعة من هذا الكتاب تحاول أن تقدم العديد من النظم التعليمية فى اليابان والصين بوصفها نظم رائدة وأن اختلفت توجهاتها الفكرية والاقتصادية والسياسية.

والكتاب بصورته الحالية يقدم للقارئ العربى والمشتغل بالتربية رؤية واضحة لنظريات تقسيم العالم وما يصاحبها من تفسيرات فى نظم التعليم فى بلدان العالم المختلفة، ولم يعد يبقى أمامنا سوى أن نقدم نظامنا تعليماً من قارة أفريقيا لكى نتعرف على المستجدات التربوية فى نظمنها التعليمية، ولعل ذلك يكون جهداً مؤجلاً للطبعة التالية.

الاسكندرية فى يناير ٢٠٠٤   **أ.د. شبل بدران**

الفصل الأول

التربية المقارنة

نشأتها، مراحل تطورها، ماهيتها أساليب دراستها

- نشأة وتطور التربية المقارنة.
- ماهية التربية المقارنة.
- مجالات الدراسة فى التربية المقارنة.
- أهمية دراسة التربية المقارنة.
- الصعوبات التى تواجه دارس التربية المقارنة.

الفصل الأول

التربية المقارنة

مقدمة :

سنحاول فى هذا الفصل التعرض لنشأة وتطور التربية المقارنة وماهية التربية المقارنة ومجالات الدراسة فيها ، وكذلك للأهمية التى تعول عليها ، وأيضا لمنهج البحث فى التربية المقارنة ، وكذلك للصعوبات التى تواجه دارسى التربية المقارنة ، وذلك بهدف التعرف على التربية المقارنة ودراسة دورها كفرع من فروع العلوم التربوية الحديثة ، وذلك بغية الوقوف على مدى أسهامها فى تطوير العملية التعليمية وترشيدها ، والوصول إلى نتائج أفضل ، وتحقيق آفاق أرحب للعملية التعليمية فى مصر، من خلال التعرف على النظم التعليمية الموجودة فى البلدان الأخرى المشابهة وغير المشابهة .

أولا : نشأة وتطور التربية المقارنة :

تلعب التربية المقارنة دوراً هاماً وبارزاً فى مجال الدراسات التربوية الحديثة ، وذلك منذ الحرب العالمية الثانية ، إلا أن التربية المقارنة كغيرها من فروع المعرفة الانسانية لم تنشأ فجأة وبلا مسببات أو مقدمات ، ولكنها نشأت منذ القدم ، وإن لم تكن تعرف بالتربية المقارنة ، ولكنها يمكن أن تتضمن فى الدراسات المقارنة اللغوية أو الأدبية أو القانونية والتى نشأت منذ العصور القديمة ، وسنحاول أن نتتبع تطور نشأة هذا العلم فى شكل تسلسل زمنى لكى يسهل الفهم والاستيعاب ، ولقد مرت التربية المقارنة بالمراحل الآتية:

أ) المرحلة : الوصف : Discription

وتمتد هذه الفترة من العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن عشر تقريبا ، وهى تعتبر الارهاصات الاولى للتربية المقارنة ، وذلك نظراً لوجود كثير من الأفراد والجماعات يقومون بزيارة البلدان المختلفة سواء للتجول أو التجارة أو للترفيه أو الاكتشاف أو للحروب . وفى كثير من الحالات عاد عدد كبير من الرحالة إلى بلادهم بمعلومات وأنطباعات وأفكار عن ثقافات الشعوب المختلفة ، ولقد تضمنت كتاباتهم تعليقات عن تنشئة الاطفال وأوضاع التعليم ، والتعرض لاوجه التشابه والاختلاف بينها .

ولقد كان من أبرز الرواد لهذه المرحلة :

ابن خلدون وبن بطوطة ، فنجد بن خلدون المفكر العربى فى مقدمته المعروفة باسم « مقدمة بن خلدون » فصلا عن أساليب تعليم القرآن الكريم للصبية فى بعض البلدان الاسلامية . وهناك « فردريك أوجست هخت » الالمانى الذى أعد كتاباً فى القرن الثامن عشر بعنوان « **مقارنة بين النظم التعليمية الانجليزية والنظم التعليمية الالمانية** » وضمنه وصفاً للمدارس الانجليزية مع مقارنتها بمثيلاتها الالمانية فى بعض الجوانب .

أما بن بطوطة فقد اهتم أثناء رحلاته التى استغرقت حوالى أربعين عاماً من عمره بمتابعة المدارس ونظم التعليم ، وسجل أنطباعاته فى كتابه «**تحفة النظار فى غرائب الامصار وعجائب الاسفار**» ولقد وصف بن بطوطة المدرسة المستنصرية فى بغداد التى كان يدرس فيها

مذاهب الفقه الأربعة كما وصف جامع بن أمية وأشهر مدرسيه وطرق تدريسهم وأشار إلى مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والظاهرية .

ويمكن القول بأن المرحلة كانت مرحلة وصف وانطباعات للأفراد كما أنها كانت تعبير عن التحيز الايديولوجى للثقافات المختلفة التى يكتب عنها الرحالة ، ولم تتضمن تفسيرات دقيقة أو تحليلات مستفيضة لأنظمة التعليم أو غيرها .

ب) المرحلة الثانية : الاستعارة :

وتمتد هذه المرحلة من بداية القرن التاسع عشر حتى نهايته تقريباً ، وكانت رغبة المهتمين بالتربية حينذاك التعرف على نظم التعليم الاجنبية بهدف إصلاح نظم تعليمهم القومية وكانت هذه هى أهم الدوافع للقيام بمثل هذه الدراسات ، لدرجة أننا نطلق عليها مرحلة النقل أو الاستعارة ، بمعنى نقل أو إستعارة النظم التعليمية الاجنبية وتطويرها بما يتلائم مع الواقع القومى .

ولعل من أبرز رواد هذه المرحلة :

يعتبر « مارك انطوان جوليان دى بارى Marc Antoine Jullien » الفرنسى أول من وضع خطة شاملة لدراسة نظم التربية المقارنة فى عام ١٨١٧م ففى كتابه « مشروع وفكرة أولية لكتاب عن التربية المقارنة L'esquisse et Vue preliminaire d'unouvrage Sur t'education » قام بتحديد أهداف الدراسة المقارنة للتربية وأساليبها ، وقد تصورها دراسة تحليلية

للتربية فى جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القومية وإدخال التعديلات والتغيرات عليها.

« إن التربية ، شأنها شأن العلوم الأخرى ، تقوم على أساس الوقائع والمشاهدات التى ينبغى أن ترتب فى جداول تحليلية يسهل مقارنتها حتى يتسنى إستخلاص مبادئ وقواعد عامة مضبوطة منها ، كما يجب أن تصبح التربية علماً إيجابياً بدلا من أن تكون محكومة بآراء ضيقة محدودة أو بنزوات الاداريين وقراراتهم التعسفية » .

ولقد بقى مشروع جوليان فى البحث المقارن مجهولا ولم يتم إستكشافه إلا فى القرن العشرين ، ومن الناحية التاريخية فان بوادر التربية المقارنة لم تكن الواقع مقارنه . ولكن إقتصرت على مجرد وصف التربية بالبلاد الاجنبية وعلى جمع البيانات عنها .

كما يعتبر « جون جريسكوم John Griscom » الامريكى من أوائل الذين أهتموا بالتقارير المتعلقة بالمدارس الاجنبية وبالمناهج المدرسية . ففى كتابه « عام فى أوربا Ayear in Europe » والذى نشر عام ١٩١٨ – ١٩١٩ نتائج ملاحظاته عن المؤسسات التربوية ببريطانيا وفرنسا وسويسرا وايطاليا وهولندا ، ولقد كان لهذا الكتاب أثر كبير فى تطوير التربية الامريكية .

كما يعتبر « فكتور كوزان Victor Cousin » الذى زار بروسيا ونشر تقريره الشهير « تقرير عن حالة التعليم العام فى بروسيا Report on the state of Public instruction in Prsussia ولقد كان عبارة عن وصف مباشر للنظام التعليمى البروسى ولقد ترك للقارئ مهمة إستخلاص

القيمة المقارنة لذلك النظام . وذلك بمقارنته بالبلد الذى ينتمى اليه شخصياً.

أما « هوارس مان Harac Mann » وهو من أوائل مجددى المدرسة المشتركة الامريكية ، فانه قام بتسجيل ملاحظاته بعد أن قضى ستة أشهر فى أوربا فى « تقريره السابع Seventh Report » عام ١٨٤٣ ، حيث عقد مقارنة بين التربية فى انجلترا واسكتلندا وايرلندا وفرنسا والمانيا وهولندا . ويعد هذا التقرير أول محاولة لتحديد القيم التربوية .

أما فى انجلترا فان « ماثيو أرنولد Mathew Arnold » وهو رائد التربية المقارنة فى انجلترا فقد قام بتسجيل بعض الملاحظات الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الامة وذلك بعد زيارته لفرنسا والمانيا فى عام ١٨٥٩ و ١٨٦٥ .

ويمكن أن نضيف أن نظام الاستعارة والنقل لا يكون النجاح فيه مضمونا وذلك لإختلاف الثقافات والبيئات والقوميات من مجتمع إلى آخر، وعلى ذلك فان معظم مربى هذه المرحلة لم يقدموا للتربية المقارنة الجديد المطلوب ، هو إستكشاف طريقة النقل والاستعارة وذلك بالانبهار بالنظم الاكثر تقدما ، ونستطيع القول أن معظم النظم التربوية فى البلدان المتخلفة والنامية هى تقليد أعمى للنموذج الغربى، وهذا يجسد بشكل واضح سيادة هذا المنهج حتى الآن ولا سيما فى المنطقة العربية .

جـ) المرحلة الثالثة: القوى والعوامل:

Forces and Factors

وتمتد هذه المرحلة من أوائل القرن العشرين حتى الحرب العالمية الثانية وفيها ظهر أهتمام المشتغلين بالتربية المقارنة نحو ربط النظم التعليمية بما يدور فى مجتمعاتها من أمور وما تتعرض له أوضاع التربية والتعليم من مؤثرات وما تخضع له من ظروف توجهها ومدى التفاعل والتبادل بين الظواهر الاجتماعية والنظم التعليمية .

ولقد برز هذا الاتجاه فى أعقاب الحرب العالمية الأولى والثانية ، حيث أتجهت كثير من الدول إلى اعادة النظر فى سياستها التعليمية ، نتيجة لما أحدثته تلك الحرب من تغيرات كبيرة فى حياة الدول ومجتمعاتها ، حرث ظهرت إتجاهات جديدة فى فلسفات التعليم ولاسيما بعد قيام الثورة الاشتراكية فى روسيا عام ١٩١٧ وظهرت بعد الحرب العالمية الثانية فلسفات تربوية إشتراكية فى كل من الصين وبلدان أوروبا الشرقية والتى انتهجت فلسفات تربوية جد مختلفة عما هو متبع فى بلدان الغرب ، ويرجع ذلك إلى إختلاف العوامل والقوى الثقافية والتاريخية والجغرافية والسياسية والاقتصادية والايديولوجية التى وقفت خلف ذلك التباين فى الفلسفات التربوية .

وعلى ذلك فلقد تعددت الكتابات فى التربية المقارنة ، سواء ما قام به الافراد أو ما قدمته الهيئات والمنظمات الدولية ، كهيئة اليونسكو أو مكتب الولايات المتحدة الامريكية للتعليم وغيرها .

ولقد كانت السمة المميزة للدراسات التربوية المقارنة فى هذه المرحلة هى الاهتمام بشرح أوجه الشبة والخلاف بين النظم التعليمية المختلفة والقوى أو العوامل التى تقف وراءها ، فهى مرحلة تحليلية تفسيرية للعوامل

المختلفة عن طريق تتبعها وملاحظاتها ، بهدف الافادة منها أو استعارتها وتوقع نجاحها فى ظروف مماثلة ويطلق « بيريداى » على هذه المرحلة «مرحلة التنبؤ أو الاحتمالات » .

ومن أشهر المربين فى هذه المرحلة : المربى الانجليزى « سادلر M. Sadler » فى بحث بعنوان « **إلى أى مدى نستطيع أن نتعلم شيئا ذا قيمة عملية من دراسة النظم التربوية الاجنبية How Far can we learn anything of practical value from the study of foreign Systems of Education** ويعتبر « سادلر » أول من خرج من كتاب القرن ١٩ عن المنهج الذى كان سائداً فيه ، فهو يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يجوز نقلها من مكان لاخر كما هى ، بل ينبغى النظر إلى الاعتبارات المختلفة ، وبالتالى فقد انتهج « سادلر » منهجاً جديداً يميز الدراسات التربوية المقارنة وبخاصة فى النصف الأول من القرن العشرين ، وهو ضرورة التعرف على العوامل الثقافية المختلفة التى تؤثر فى النظم التعليمية عند دراسة نظم تعليمية أجنبية لمحاولة الاستفادة منها ، ولقد عبر « سادلر » عن ذلك بقوله : « **ينبغى عند دراستنا لنظم التعليم الأجنبية الا ننسى أن هناك أشياء خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء التى توجد داخلها ، بل انها تتحكم فيها وتفسرها** » ثم يضيف قائلا : **لا نستطيع أن نتجول بين النظم التعليمية فى العالم ، كطفل يلهو فى حديقة فيقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ، ثم يتوقع إنه لو غرس ما جمعه فى تربة أعدها لحصل على نبات حى ، دون ما تكيف أو ملاءمة سليمة ، فهو فى هذا واهم فى**

توقعه وهكذا نكون نحن لو فعلنا مثله باعتبار أن النظام القومى للتعليم كالكائن الحى له ظروف وجودة، وتكوينه وطابعه المميز ، نتيجة للعوامل المتعددة » .

أما عن المحاولة الاولى فى معالجة التربية المقارنة من وجهة نظر فلسفية فقد قام بها فيلسوف ومرب روسى « سرجيوس هسن Sergius Hessen » الذى نشر فى عام ١٩٢٨ بحثه « مرجع فى التربية » وقام فيه بتحليل المبادئ التى تتضمنها السياسة التربوية وذلك بتناوله لاربع مشكلات رئيسية هى : التعليم الاجبارى ، والمدرسة والدولة ، والمدرسة والكنيسة ، والمدرسة والحياة الاقتصادية . ثم قدم بعد ذلك تقريراً عن التشريعات الحديثة فى كثير من الاقطار حول هذه المشكلات . وفى عام ١٩٢٩ نشر « هسن » كتاب «مبادئ السياسة التربوية Principles of Educational Policy » مستخدما فيه منهجاً مشابهاً للمنهج السابق ولقد عالج فيه العلاقات بين الدولة والاسرة ثم الاقليات القومية والجامعات والتمويل والتربية السياسية ثم أضاف فى عام ١٩٣٣ اليهما التعليم المهنى وتعليم الكبار .

ولقد كانت كتابات « كاندل Kandel » فى عام ١٩٣٣ « دراسات فى التربية المقارنة Studies in Comparative Education » أمثلة بارزة للبحث المستمر لفهم العلاقة بين التعليم والمشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى تواجه مختلف الدول . وضمن ذلك ما كتبه عن التربية المقارنة وحاول الربط بين نظم التربية وتاريخها ، فهو يعتبر القوى والعوامل مفسرات سببية للنظم والمسائل والمشكلات التعليمية .

وبناء على ذلك فان «كاندل» قد وجه أهتماماً خاصاً إلى « القومية

Nationalism » وإلى شخصية الأمة كأساس تاريخى للظروف القائمة الآن . على أنه لم يقم بتحليل هذه العوامل بالتفصيل ، الا انه أثبت أهمية وضرورة البحث التاريخى ودراسة العوامل التى تتحكم فى قيام الوقائع . يقول «كاندال » فى مرجعه السابق :

« ان القيمة الرئيسية للدراسة المقارنة لمشكلات التربية تتمثل فى تحليل الأسباب التى أنتجتها، وفى مقارنة أوجه الأختلاف القائمة بين النظم المتعددة والدواعى التى تكمن تحتها وأخيراً فى دراسة الحلول التى جربت ».

ولقد عبر « كاندل » عن نفس الفكرة وبشكل أكثر أقتضاباً فى مقال له عن التربية المقارنة نشر عام ١٩٣٦ بالمجلة الأمريكية Review of Educational Research » حيث يقول :

« ان الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال فى القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن ، هو : الكشف عن الفوارق فى القوى والاسباب التى تنتج فوارق فى النظم التعليمية ، وذلك لاكتشاف المبادئ الكامنة التى تحكم تطور جميع النظم التربوية القومية ».

أما « هانز » فيرى ضرورة دراسة كل نظام قومى للتعليم بشكل منفصل وعلى حدة فى إطاره التارخى والقومى ، ويعتبر أن النظم القومية تتمثل فى التعبير الخارجى للنمط القومى وشخصية الامة فى نظره ما هى الا نتيجة تفاعل الظروف التاريخية الجغرافية والدينية واللغوية والسلالية وتتأثر النظم التعليمية القومية بهذه العوامل إلى درجة كبيرة .

ويعتبر « مالينسون » من أتباع مدرسة كاندل و « شيندر » و « هانز » فهو يولى إهتماماً كبيراً بالتفصيلات التاريخية وان كان يتتبع التطورات الحديثة للنظم التعليمية التى يدرسها ويتمركز منهج «مالينسون» حول فكرة النمط القومى وتأثيرها على تشكيل الطابع القومى للتعليم .

أما « لورايز » فيعتقد أن الأسلوب الأكثر مناسبة هو أسلوب التقاليد الثقافية ، ويرى أن هناك أنماطاً قومية فى الفلسفة أو أساليباً مختلفة للحوار الفلسفى مثل الفلسفة البرجماتية الامريكية والمثالية والالمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الانجليزية والمادية التاريخية والجدلية الماركسية تؤثر فى النظم التعليمية والمناهج الدراسية وطرق التدريس المستخدمة .

وبصفة عامة يتضح من كتابات علماء التربية فى هذه المرحلة أن أهتمامهم كان موجها إلى دراسة القوى والعوامل المؤثرة فى النظم التعليمية لشرح أوجه الشبه والاختلاف بينها وأن هذه العوامل تركزت فى ثلاثة أبعاد هى البعد التاريخى والاجتماعى والفلسفى .

د) المرحلة الرابعة : المنهجية العلمية :

Scientific Method

تبدأ هذه المرحلة من منتصف القرن العشرين حتى الوقت الحاضر ، حيث التقدم العلمى فى مختلف مناحى الحياة والتطور التكنولوجى الذى شمل ميادينها على إعتبار أن التربية المقارنة ميدان تطبيقى وإنها تكنولوجيا إجتماعية . وبذلك تطورت الدراسات التربوية المقارنة الذى شمل ميادينها على إعتبار أن التربية المقارنة فى مجال البحث فى الانسانيات على المستوى النظرى إلى مجال إعتبار هذه الانسانيات تطبيقاً

للعلوم النظرية ويستلزم إشباع المنهج العلمى التجريبى . وعلى ذلك فان هذه المرحلة تمتاز بالعلمية ، والتجريب فى مجال الدراسات الإنسانية ومنها الدراسات التربوية المقارنة .

ولعل من أبرز رواد هذه الفترة :

المربى المعاصر البولندى الاصل « بيريداى » ويعمل أستاذاً للتربية المقارنة فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك ويرى «بيريداى» أن هناك أربع خطوات فى العملية الكلية للمقارنة وهذه الخطوات هى :

١- الوصف Discription : بمعنى عرض المعلومات وما يتطلبه ذلك من زيارات أو قراءات أو تسجيل ثم وضع فروض معينة أو تعميمات أولية تحتاج إلى إختبار .

٢- التفسير Interpretation : بمعنى تحليل المعلومات التربوية فى ضوء ظروف كل بلد ومن خلال الجوانب المختلفة للمجتمع .

٣- المناظرة Juxtaposition : بمعنى وضع أساس المقارنة بين النظم التعليمية وترتيبها وجدولتها فى ضوء الافكار الرئيسية ، ومحاولة إيجاد أوجه تشابه وإختلاف .

٤- المقارنة Comparative : بمعنى أتمام المقارنة بين المشكلات التربوية فى البلاد موضوع الدراسة ، سواء بطريقة طولية أو عرضية ، تؤدى إلى نتائج عامة تتلاءم مع الفروض المسبقة .

ويرى بعض الدارسين للتربية المقارنة أن « بيريداى » يعتبر قنطرة تربط بين فترتين من فترات التطور فى التربية المقارنة ، مثله فى ذلك

مثل « سادلر » فقد ربط « سادلر » بين الفترة التى تميزت بالوصفية وجمع المعلومات جمعاً وفيراً غير مميز وبين فترة « كاندل » وأتباعه الذين أكدوا فيها أهمية تفسير المعلومات فى ضوء القوى والعوامل التاريخية والثقافية .

أما « بيريداى » فيربط بين هذه الفترة الأخيرة وبين فترة جديدة تهتم بالبحث عن إتجاه علمى تجريبى للدراسات التربوية المقارنة ، وهذا الاتجاه يعالج منهج القوى والعوامل ويهتم باستخدام العلوم الاجتماعية والانسانية إستخداماً وظيفياً فيها .

أما « آرثر موهلمان A. Moehelman » وهو مرب أمريكى معاصر وعمل أستاذا للتاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بأمريكا . فيرى أنه ينبغى تعاون المتخصصين فى المجالات المختلفة ، حتى نستطيع فهم النظم التعليمية وذلك لصلة هذه المجالات بتلك النظم . وهذا بدوره يمكن الباحث فى التربية المقارنة من تفهم وتحليل وتفسير مشكلاتها وبالتالى للتغلب عليها ، وكذلك فان « موهلمان » يرى أن أى نظام تعليمى « هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبة ، ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقتين الثقافية التحليلية للعوامل المختلفة والموضوعية من حيث دراسة الأوضاع والمشكلات بكل أبعادها .

وكذلك يرى « موهولمان » أن الذى يساعد على دراسة التربية المقارنة دراسة علمية هو قانون الشكل أو الترتيب Law of from or Marphology » ويستند إلى العناصر الآتية :

١- الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية والاقتصادية .

٢- المؤسسات الاجتماعية وتشمل المنظمات الاجتماعية التربوية والتركيب السياسى السائد .

٣- الفرد والكون ويشمل المعتقدات والمقدسات .

٤- الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .

٥- اللغة .

وفى الحقيقة أن اطار موهلمان النظرى ما هو الا مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التى تبدو أحيانا غير مرتبطة ومن الصعب تطبيق هذا الإطار فى الواقع ، وليس من المفيد تصنيف المشكلات التربوية فى قائمة بمجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

أما « هولمز Holmes » فقدم منهج المشكلات لدراسة التربية المقارنة ، بعد أن أتضح له ضعف منهج الاستعارة الثقافية من النظم الاخرى . وبعد أن أتضح له أيضا أن منهج البحث التاريخى محدود القيمة فى التنبؤ ، وهو يعتقد أن العلم والفلسفة يرتبطان أرتباطاً وثيقاً حيث أنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التى تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة فى البيئة الاجتماعية .

ولقد استخدم هولمز التحليل النقدى Reflectective Thinking «لجون ديوى J. Dewey » والثنائية الحرجة Critical dualism لبوبر Popper ونظريات التغير الاجتماعى Social Change كأساس نظرى

لمنهجه . ويرى هولمز أن المشكلة التربوية تنشأ نتيجة للتغير المتزامن فى جوانب المجتمع المختلفة . وقد تنشأ بعض المشكلات للفجوة الحادثة بين النظرية والتطبيق .

ويقدم هولمز إطاراً مفيداً لتصنيف المعلومات لتحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها ، وهذا التصنيف يقوم على أساس ثلاث إطارات هى : .

١- الإطار المعيارى : Normative Pattern

ويتضمن المبادئ والقوانين المعيارية القائمة على نظريات المعرفة والفلسفة والأفراد والجماعات ، ويتكون من جمل تمثل الفلسفة أو البيئة مثل الأهداف والآمال والتوقعات التى لها صفة العمومية والتى يمكن أن يشترك فيها الجنس البشرى وجميع التوقعات ، ويمكن أن يقبلها الفرد أو يرفضها وهناك طريقتان لتحديد الإطار المعيارى أحدهما : «التكوين التجريبى Empercial Construct » والآخر : « التكوين العقلانى Ration- al Construct » كما يقترح هولمز ثلاث موضوعات ناقشها الفلاسفة الغربيون لإشتقاق التكوين العقلانى هى : طبيعة الفرد وطبيعة المعرفة وطبيعة المجتمع .

٢- الإطار التأسيسى : Institutional Pattern

ويتضمن المؤسسات المرتبطة بالمشكلة والقوانين الاجتماعية التى تعمل من خلالها هذه المؤسسات ويتطلب ذلك الإطار التحليل الوصفى للنظام التعليمى فى إطاره الثقافى الاجتماعى . وهذا التحليل ينبغى أن يكشف عن المؤسسات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى يرتبط بها النظام .

ويجب أن يؤخذ فى الإعتبار المستويات المختلفة للتنظيم الرسمى ودورها فى رسم وتبنى وتنفيذ السياسات التعليمية .

٣- الإطار الطبيعى: Environmental Pattern

ويشمل المعايير الطبيعية والسكانية للمجتمع . ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية وما يحظى به البلد موضع الدراسة من ثروات طبيعية ومدى قدرته على تخصيص أموال للإنفاق التعليمى. ويتطلب تحليل الجانب الديموجرافى للسكان وما يتطلبه من توسع .

وهذه الإطارات الثلاثة تستخدم فى منهج المشكلات لتحديد المعلومات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند تحليل المشكلة وترشيدها وبذلك يتم إختصار العناصر إلى أقل حد ممكن فى وضع النظام التعليمى وفى إجراء المقارنات فى مختلف الثقافات المتداخلة .

ومنهج هولمز يسير وفق الخطوات الاربع التالية :

أ) إختيار وتحديد المشكلة وتحليلها :

ويتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه . ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق . وأكثر الطرق إنتشاراً هو تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها . فبعض المشكلات يغلب عليها الطابع الاقتصادى والاخر يغلب عليها الطابع السياسى أو الاجتماعى . وغالبا ما تنبع هذه المشكلات من الانفجار المعرفى أو الأنفجار السكانى أو التدهور الإقتصادى ولتحليل المشكلة يجب أن نتعرف على التغيير اللامتزامن فى مجالات الإطارات الثلاث السابقة .

ب) صياغة المقترحات ورسم السياسة التعليمية :

يلاحظ أن كثيراً من المشكلات التربوية لم يقترح لها سوى قلة من الحلول وذلك لان محاولة وضع أقتراح ليحل مشكلة من المشكلات محفوفاً بالصعاب لان ما يصلح كحل لمشكلة فى مجتمع ما ، قد لا يناسب مجتمعاً آخر . فأى اقتراحات تبنى على أساسها السياسة التعليمية فى دولة شرقية على أساس مقترحات نجح إستخدامها فى الغرب ، عملية محفوفة بالمزالق ويقول هولمز : أن السياسة التعليمية يجب أن تكون موجهه نحو هدف معين يعكس الآمال المنشودة ، وهذا يتطلب تقديم إقتراحات بديلة .

جـ) تحديد العوامل المتصلة بالمشكلة :

على الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فانها يجب أن توجه إلى توضيح المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضرورى تصنيف المتغيرات إلى عوامل أيديولوجية كالمعايير والقيم والعادات والاتجاهات والتقاليد ، وإلى عوامل تأسيسية مثل المنظمات والمؤسسات المختلفة . وإلى عوامل طبيعية لا يتحكم الانسان فيها كالثروات الطبيعية والتركيب السكانى .

د) التنبؤ :

ويعنى به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المقترحة اذ ما وضعت موضع التطبيق . وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ إلا أنه لا يمكن تجاهله . ويعتقد هولمز أن التنبؤ هو مفتاح التفكير الحديث فى التربية المقارنة . وهو الهدف

الاسمى للعلم . ولاشك ان منهج هولمز يمثل صعوبة فى فهمه واستخدامه ويعترف هو بذلك . ويرى أن طلبه البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون استخدامه وهو من أحدث المناهج العلمية فى مجال التربية المقارنة.

ويمكن القول هنا أن هذه المناهج فى دراسة تطور التربية المقارنة ، من منهج النقل والاستعارة والقوى والعوامل والمنهج العلمى التجريبى ، هى فى ذات الوقت مناهج البحث فى التربية المقارنة ، ولقد تطورت هذه المناهج بهذا الشكل وتعد تطور لمفهوم ومحتوى التربية المقارنة . وعلى ذلك فنحن نقول: أن منهج البحث أو الدراسة يحدد وفق مادة الدراسة أو المحتوى المراد دراسته . وبذلك فالمنهج هو نتاج للمادة العلمية التى يراد تطبيق المنهج عليها للوصول إلى نتائج أفضل أو نتائج جديدة أو الوصول إلى التعميم أو القانون العام General Law .

ثانيا : ماهية التربية المقارنة :

ليس هناك تعريف جامع مانع للتربية المقارنة ، ولكن هناك تعريفات شتى تختلف باختلاف وجهات نظر المربين ، كما تختلف باختلاف الازمنة التاريخية التى عرف فيها تعريف التربية المقارنة إلا أننا يمكن لنا القول بأن جميع هذه التعريفات على الرغم من التباين والاختلاف أحيانا بينها فهى تصب فى نهر واحد هو نهر التربية المقارنة ، محاولة تعميق مجراه وتوسيع حدوده ، وتأصيل سريانه . وهذه التعريفات العديدة تدل على أهمية دراسة التربية المقارنة ، كما تدل على استحواذها على تفكير علماء التربية القدامى والمحدثين .

وسنحاول فيما يلى أن نعرض للتعريفات العديدة لمفهوم التربية المقارنة، حتى نستطيع فى النهاية الوقوف على تعريف شامل لها وعلى فهم التربية المقارنة والتعرف أيضا على أهميتها . ومن هذه التعريفات العديدة :

- يعرفها انطوان جوليان : « بانها دراسة تحليلية لنظم التعليم فى البلاد المختلفة على أساس الحقائق والملاحظات وترتيبها فى جدول يسمح بالمقارنة بينها ، بهدف الوصول إلى تطوير النظم التعليمية القومية وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية ».

- أما « مالينسون Mallinson » فيعرفها بانها : « الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف والتعرف على مشكلات التربية فى الدول المختلفة وكيفية التغلب عليها فى ضوء الاطار الثقافى للنظم التعليمية بهدف الافادة من ذلك فى إصلاح النظم القومية وتطويرها » .

- وكاندل Kandel يعرفها بأنها : « هى الفترة الراهنة من تاريخ التربية ، أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر ، وهى مقارنات للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة فى الدول المختلفة ، وذلك بهدف الكشف عن أوجه الاختلاف فى القوى والاسباب (العوامل) التى تترتب عليها فروق فى النظم التعليمية وتحليلها ، ثم دراسة الحلول التى حاولتها الدول المختلفة لمعالجة المشكلات التعليمية بها.

- أما لورايز J. A. Lauwerys فيعرف التربية المقارنة بأنها : « دراسة

الحقائق التعليمية ، بغرض فهم أسباب وجود النظم والسياسات التعليمية فى بلد ما ، بالوضع الذى هى عليه وفى وقت معين وغرضها نظرى عملى ، فهى توفر للدارس ، تلك المتعة العقلية التى تنبعث من التأمل فى النظم التعليمية بالاضافة إلى أنها تؤدى إلى فهمه للعوامل التى تؤثر فى تلك النظم » .

– وبيريداى Bereday يعرف التربية المقارنة بأنها : « النسيج التحليلى للنظم التعليمية الاجنبية ، وبعبارة أخرى هى الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمى وفهمها ، ومهمتها هى التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة فى الميادين الاخرى إلى الدروس التى يمكن استخلاصها من المقارنات أو التباين فى الممارسات التربوية فى المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية» .

– اما كارتر جود C. Good فيعرفها بانها : « دراسة النظريات التربوية وتطبيقاتها فى البلاد المختلفة ، والمقارنة بينها ، لغرض الوصول إلى توسيع الفهم ، وتعميقه فى المشكلات التعليمية والتربوية ، ليس فى البلد الذى ينتسب اليه الدارس فحسب ، بل فى البلاد الاخرى » .

– وتأسيساً على تلك التعريفات السابقة نستطيع القول بان التربية المقارنة هى : دراسة منظمة لثقافات البلاد المختلفة ، وبخاصة نظم التربية والتعليم التى تمخضت عنها تلك الثقافات ، وذلك للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين تلك النظم ، والأخذ

بما يلائم الدارسين عن محاسنها ومزاياها لإصلاح الثقافة ونظم التربية والتعليم فى بلادهم . ولاشك اننا لا نستطيع أن نقيم فلسفة تربوية صالحة ، وان نضع نظاماً تعليمياً صالحاً، حين نقصر ميدان تفكيرنا على ثقافتنا ونظمنا وحدها . بل اننا مضطرون الى الالمام بما تتبعه الامم الاخرى فى تكوين ثقافتها ، ورسم نظم التربية والتعليم فيها ، وحل مشكلات التربية التى تنشأ بها من حين إلى آخر . وما يهم من وجهة نظر التربية المقارنة ليس هو المشكلات القائمة فى نظم التعليم . وانما هو الاسباب التى أوجدت هذه المشكلات والاسباب التى تقف وراء أوجه الشبه أو الاختلاف بين نظم التعليم .

ولكى تكون الدراسة التربوية المقارنة ، صحيحة وشاملة ، ينبغى الوقوف والتعرف على المسائل التى تتعلق بالنظم التعليمية فى البلاد المختلفة وفلسفة التربية بها والمناهج وطرق التدريس والادارة التعليمية واعداد المعلمين فى معاهدها ، وكذلك التمويل والابنية المدرسية بالاضافة إلى التوجيه والاشراف الفنى للتعليم ، بل وكل ما يتصل بالجهاز التعليمى القائم فيها وذلك بأسلوب تحليلى مقارن تتضح فيه أوجه الشبه والخلاف ، للإفادة من هذه الدراسة سواء على المستوى القومى أو على المستوى العالمى .

ومن خلال ما سبق يتضح أن للتربية المقارنة علاقة كبيرة بتاريخ التربية فكلاهما طريقة مباشرة لفهم مشكلات التربية وحلها ، وهما يشتركان فى كثير من خصائصهما ، فهناك تشابه بين التربية المقارنة وتاريخ

التربية من حيث دراسة النظم التعليمية والبحث عن العوامل التى تقف خلف هذه النظم ، وتجعل بعضها يختلف عن البعض الآخر ، وكذلك من حيث البحث فى الاهداف والاغراض المحركة لتلك النظم ، وفى مصادر هذه الأهداف بالاضافة إلى التشابه فى طرق البحث .

ويؤكد ذلك رؤية بعض الدارسين أن التربية المقارنة إمتداد لتاريخ التربية الحديث ، أو أنها أمتداد بتاريخ التربية إلى الوقت الحاضر ، وأن ما بعد الان مادة للتربية المقارنة ، يصبح بعد فترة مادة لتاريخ التربية ، أو بمعنى آخر تعتبر التربية المقارنة ، هى الفترة المعاصرة من تاريخ التربية .

ثالثا : مجالات الدراسة فى التربية المقارنة :

لاشك أن التربية المقارنة علماً ليس مستقلاً عن بقية فروع المعرفة الانسانية ، فالتربية المقارنة علم متداخل التخصصات ، بمعنى أنه لا يمكن أن نتعرف على النظم التعليمية ، دون أن نكون على دراية بعلم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة وغيرها من العلوم الاخرى ، حيث أن التعرف على المشكلات التربوية ومحاولة ايجاد الحلول المناسبة لها يتطلب كل ذلك وأكثر ، كما يتطلب دراسة واعية للتاريخ البشرى كله ، ودراسة العوامل والقوى المؤثرة فى نظم الحياة وبالتالى فى نظم التعليم وهناك أربع مجالات للبحث أو للدراسة فى التربية المقارنة نعرضها فيما يلى :

١- الدراسات المجالية (المنطقية) : Area Studies

وهذه الدراسات تقوم على دراسة النظام التعليمى فى أحد البلاد أو الاقاليم . بل قد يكون فى مدينة أو قرية تمثل منطقة ثقافية معينة سواء

على المستوى القومى بالنسبة للدارس أو خلاف ذلك ، كأى بلد من البلاد الاجنبية تتضح فيه الدراسة المقارنة وقد تشمل مجموعة من البلاد لها سمات معينة بل قد تشمل قارة بأكملها . وهذا النوع يعتبر أساساً هاماً فى الدراسات التربوية المقارنة كتمهيد لما يليه من دراسات أخرى :

- وتعتمد هذه الطريقة على جمع البيانات عن كل ما يتعلق بالنظم التعليمية دون القيام بأى تحليل مقارن لها .
- وهى بالأساس دراسة مسحية وصفية ، ومقارنة عامة دون التعرض للتفاصيل الدقيقة .
- وتتطلب من الباحث الحياد والموضوعية والبعد عن التعصب لنظام تعليمى معين أو نظرية تربوية معينة حتى لا تفقد أهميتها .
- كما تتطلب الجهد الكبير والدقة العلمية فى جمع المعلومات وفهم طبيعة التعليم فى منطقة وجوده .
- وتتطلب هذه الطريقة الالمام بلغة المنطقة وأساليب التربية فيها والقيام بالزيارات التعليمية ومشاهدة الواقع .

- ومن أمثلة هذا النوع من الدراسات :

* دراسة لنظام المدرسة الثانوية فى بلاد الوطن العربى .
* دراسة لنظام المدرسة الشاملة فى بلاد أوروبا .
* دراسة لنظام التعليم الأساسى فى الدول المتقدمة .

٢- الدراسات المقارنة: Comparative Studies

وهى تعنى مقارنة أوضاع التربية فى أكثر من بلد أو منطقة ، ويتناول فيه الدارس مشكلة تعليمية أو ناحية تربوية بأسلوب تحليلى شامل ، يهدف إلى التعرف على القوى والمؤثرات المتعلقة بها وبيان أوجه الشبه والخلاف بينها .

- وهذه الدراسات تهتم بدراسة أحدى المسائل أو المشكلات التعليمية أو التربوية فى بيئة ثقافية معينة ومقارنتها مع بيئة أو بيئات أخرى .
- وتتناول بلاداً كثيرة أو مناطق متعددة وقد تشمل دولا متنوعة لا يكون فيها عوامل ثقافية واجتماعية مشتركة ولكن بينها جوانب عامة للمقارنة .
- وتعتمد هذه الطريقة أيضا على التحليل والتفصيل فى ضوء الاعتبارات الثقافية والقوى الموجهة لنظم التعليم .
- كما تتطلب جمع المعلومات والاحصائيات عن كل مظاهر النظام التعليمى والاتجاهات التربوية .
- وتتطلب أيضا تصنيف البيانات وترتيبها وجدولة المعلومات ليسهل تحليلها واعدادها للمقارنة ، كما تتعرض لمعرفة أوجه الشبه والخلاف وأسباب كل منها فى البلاد أو البيئات موضع البحث بينما لا تهتم الدراسة المنطقية بذلك .
- وتوضح هذه الطريقة للقارئ نواحى المقارنة الدقيقة ، وما تهدف

اليه الدراسة وما توصلت اليه من نتائج ، بينما تترك الدراسة المنطقية الامر للقارئ يستنتج هو ما قد تعنيه النظم التعليمية وما تهدف اليه .

ونستطيع أن نوضح أمثلة هذا النوع من الدراسات :

* دراسة مقارنة لتعليم الفتاة فى الدول المتقدمة والمتخلفة .

* دراسة مقارنة لتعليم الكبار فى كل من دول أوروبا وآسيا .

كما يمكن ملاحظة وجود تداخل بين هذين النوعين من حيث المحتوى ومتطلبات البحث فى معالجة الموضوعات التربوية والتعليمية .

وكما يتضح لنا من الاسلوبين السابقين خضوع كل منهما للاسلوب المقارن فى طبيعته ، والواقع ، ان مجالات البحث فى التربية المقارنة تتناول بالاضافة إلى النوعين السابقين ، عدة ميادين أو أنواع يمكن أن تدرج نحن هذين النوعين ، منها :

أ- المقارنة العامة بين نظامين تعليميين أو أكثر والموازنة بينهما فى جميع مظاهرهما .

ب- المقارنة الخاصة ، كدراسة مشكلة تعليمية أو نوع من التعليم فى بيئة واحدة أو بيئات مختلفة فى ضوء ظروف واعتبارات معينة .

جـ- المقارنة بين العوامل الثقافية المختلفة (اقتصادية واجتماعية وسياسية ... الخ) التى تتحكم فى نظم التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة .

د- المقارنة بين أنظمة التعليم المعاصرة فى بلاد مختلفة مع ربطها بأسسها التاريخية على أن يكون استخدام التاريخ هنا استخداماً وظيفياً وليس مجرد التاريخ فى حد ذاته .

هـ- المقارنة الاحصائية فى بلاد مختلفة فيما يتعلق باقتصاديات التعليم من ميزانية وتكلفة وتجهيزات وتلاميذ ومعلمين .... الخ ومقارنة ذلك بالدخل القومى والتعليم كاستثمار فى البشر .

و- المقارنة بين نظم التعليم أو وسائل التثقيف ومقتضيات المصلحة القومية العامة فى بلاد مختلفة ، كدراسة الاحصائيات الخاصة بمكافحة الامية مثلا .

ز- الدراسة المقارنة التى تتناول مشاهير أعلام التربية ممن كان لهم أثر واضح فى اتجاهات التربية (وبخاصة المعاصرين منهم) كأحد رجال الفكر التربوى من أمثال « سادلر » أو « هانز » أو « كاندل » وغيرهم من الشخصيات الرائدة فى مجالات التربية ، وبيان أوجه المقارنة بين ما أحدثوه من جديد ، وما كان قبلهم مع إبراز دورهم بوضوح ومحاولة تقويمه .

٣- دراسة الحالة : Case Study

ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمى واحد فى بلد واحد أو ولاية واحدة أو فى مدينة واحدة ، بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلى الذى يشرح ويفسر النظام التعليمى فى إطاره الثقافى الاجتماعى . مثل نظام التعليم فى نيويورك أو روسيا أو فرنسا أو جمهورية مصر العربية أو نظام التعليم فى اسرائيل .

٤- دراسة المشكلات : Problems Study

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة فى أكثر من بلد واحد ، كدراسة التعليم الابتدائى أو الأساسى أو الثانوى فى بلدين . أو دراسة نظم التقويم أو المناهج الدراسية لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الاجنبية أو تعليم الفتاة أو التسرب والفاقد التعليمى وغير ذلك من المشكلات العديدة التى يمكن أن تكون موضعاً لدراسة مقطتعة من عدة بلاد تختار فى ضوء اعتبارات معينة فى ذهن الدارس .

٥- الدراسات العالمية : Global Studies

ويقصد بهذه الدراسات ، الدراسة العالمية التى تقوم بها الهيئات والمنظمات الدولية ، وهذه الدراسة ليست فى مقدور باحث واحد وانما تتطلب تضافر جهود عدد كبير من الباحثين على إختلاف مستوياتهم فى شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسة مجموعة محددة من الباحثين ولكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التى تتطلبها وتحليل البيانات التى تشملها وتفسير النتائج لابد أن يقوم بها فريق متكامل من الباحثين .

ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به منظمة اليونسكو عام ١٩٧٠ حيث قامت بدراسة عالمية عن خفض الفاقد من التعليم . وما قام به المكتب الدولى للتربية سنة ١٩٦٧ ، عن دراسة النقص فى معلمى التعليم الثانوى وما تقوم به حاليا منظمة اليونسكو فى «الكتاب السنوى للتربية» International yearbook of Education » وهو يعرض لنظم التعليم فى كل بلدان العالم بشكل سنوى وما يقوم به المركز الدولى لتعليم الكبار بسرس الليان بالمنوفية .

وغيرها من المنظمات .

رابعا : أهمية دراسة التربية المقارنة :

من خلال ما سبق يتضح لنا أن التربية المقارنة علم جديد فى منهجه فى النصف الثانى من القرن العشرين ، وان كانت جذوره تمتد إلى العصور القديمة ، ولكن هناك سؤال يطرح نفسه علينا هو : ماذا يستفيد الدارس أو المعلم من دراسته للتربية المقارنة ؟ ولاشك أن هناك إستفادة ملحوظة من دراسة التربية المقارنة فى ضوء ما سبق ذكره ، ويمكن اجمال أوجه الاستفادة وأهمية التربية المقارنة فيما يلى :

١ - دراسة نظم التعليم فى البلاد المختلفة لا لنقلها إلى بلادنا ، ولكن لفهم مشكلات التربية التى تواجهها تلك البلاد فهما عميقا ومعرفة الطرق التى اتبعتها فى إيجاد حلول لتلك المشكلات .
ويدلنا التاريخ على أن التربية التى تنقل من بيئة معينة لتطبق فى بيئة أخرى مغايرة لها فى ظروفها وأحوالها أما أن تموت وأما أن تبقى راكدة بلا فاعلية واما أن تعدل وفقا لظروف البيئة الجديدة.

وعلى هذا الاساس تهدف التربية المقارنة كما يقول « كاندل » إلى ما يهدف اليه القانون المقارن والادب المقارن والتشريح المقارن من معرفة الاختلافات فى القوى والاسباب التى تحدث التباين فى نظم التعليم .

٢ - مساعدة الدارس على فهم مشكلات التربية فى بلاده ، والحد

من عزلته الفكرية والتفكيرية . ومعاونته عن طريق الموازنة من الناحيتين النظرية والعملية على فهم معنى التربية فى المجتمع الذى يعيش فيه . وفى هذا المعنى يقول « لوريز Lauwerys » أن الغرض من التربية المقارنة هو : « دراسة الحقائق التعليمية للوقوف على الاسباب التى أوجدت النظم والسياسات التعليمية فى بلد من البلاد فى وقت معين » .

وكذلك يجعل « كارتر جود C. Good » الغرض من الدراسة المقارنة فى التربية « الوصول إلى فهم واسع وعميق لمشكلات التعليم لا فى البلد الذى ينتمى اليه الدارس وحده بل فى البلاد الاخرى أيضا » .

٣- تساعد التربية المقارنة عل تنمية الاتجاه الموضوعى فى دراسة المشكلات التعليمية العامة التى يشترك فى بحثها جميع الدول ، كمشكلة اعداد المعلمين ، أو أهداف التعليم الثانوى أو الامتحانات ، أو غير ذلك من المشكلات فى حدود المستوى الشخصى يحصرها فى إطار ضيق ، ويجعل منها مسائل قومية خاصة تعالج على أساس قومى ضيق ، على حين أن دراسة هذه المشكلات فى حدود المستوى العالمى الموضوعى ، يرفع مستوى بحثها ، ويجعل علاجها على أساس موضوعى عام . ومن هنا يفيد الباحث من دراسة أمثال هذه المشكلات فى حدود المستويين القومى والعالمى معا .

٤- تساعد التربية المقارنة على الحد من المغالاة فى تقدير نظمنا

التربوية والتعليمية . وذلك ان الدراسات المقارنة لتلك النظم فى البلاد المختلفة ، والوقوف على المناهج والخطط والنظم المدرسية عند غيرنا من الامم ، وحضور المؤتمرات العالمية ، وزيارة المعاهد والمدارس والجامعات ، كل ذلك ينبهنا إلى ما فى العالم من نظم قد تكون خيراً من نظمنا ، وتطلعنا على أوجه النقص التى لم نكن لنستطيع رؤيتها الا عن طريق الاطلاع على غيرها ودراسته دراسة موضوعية محايدة .

٥- تدريب الدارس على تحليل العوامل والقوى التى تدخل فى تحديد نوع التعليم ونظامه وفلسفته وأهدافه ، وذلك أن التربية المقارنة تمكنه من النظر إلى التربية على أنها عملية اجتماعية وثقافية بمعناها الواسع ، فعن طريق التربية المقارنة يستطيع الدارس (الباحث) ان يعرف مثلا كيف تأثر التعليم فى انجلترا بالتطوير التدريجى من الملكية الارستقراطية إلى الديمقراطية السياسية والثورة الصناعية والمجتمع الصناعى المتطور .

وتساعد التربية المقارنة أيضا فى ملاحظة الاحداث الكبيرة والثورات العنيفة التى تغير وجه الحياة فى كثير من البلاد سواء أكان ذلك من الناحية السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية وفى الثورة الروسية (البلشفية ١٩١٧) مثل واضح لهذه التغيرات التى أدت إلى وضع نظام تربوى يختلف عن سابقه كل الاختلاف لإقامة نظام إجتماعى جديد .

وفى المانيا أيضا يجد الدارس فى التربية المقارنة الاثار التى خلفتها

ثورتان اجتماعيتان فى فترة لا تزيد على خمس عشرة سنة سارت كل منهما فى اتجاه مضاد لاتجاه الاخرى ، وأحدثت كل منهما تغيرات عميقة الأثر فى أهداف المدرسة وتعاليمها .

٦- وللتربية المقارنة أهمية كبيرة فى مساعدة الدارسين إلى مزيد من الاطلاع والتعمق والتفسير والموازنة نتيجة لما يحسه من متعة عقلية تستمد من التأمل والبحث فى العوامل المختلفة التى تؤثر فى النظم التعليمية فى البلاد المختلفة .

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أن أهمية التربية المقارنة ذات شقين الاول : منها يتيح للدارس تلك المتعة العقلية نتيجة لما يقوم به من التأمل والبحث والتفكير أثناء بناء الاطار النظرى والفروض والانماط والقوانين التى تسهل فهم وتحليل جوانب العملية التعليمية والشق الثانى : يتيح الفرصة للمربين والاداريين لإتخاذ القرارات ورسم السياسات التعليمية التى تزيد من فاعلية أساليب تطوير النظام التعليمى .

خامسا: الصعوبات التى تواجه دارس التربية المقارنة:

اذا كانت التربية المقارنة تقدم لدارسها كل المميزات السالف ذكرها وتساعده على فهم جوانب العملية التعليمية ورسم آفاق لمستقبلها ، إلا أن هنا صعوبات جمة تواجه دارسى التربية المقارنة ، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى طبيعة الدراسة نفسها وإلى المحتوى موضع البحث ، وكذلك إلى طبيعة الدارس - الباحث - نفسه وفيما يلى أهم هذه الصعوبات :

١- تعتمد الدراسة المقارنة على الإحصائيات ، وهذه الإحصائيات قد

لا تكون متوفرة ، خاصة فى البلاد المتخلفة ، التى تكون أجهزة الاحصائيات فيها متخلفة أيضاً ، بشرياً وآلياً وفنياً ، مما يجعل هذه الاحصائيات تتسم بعدم الدقة ، كما انها تكون غير منتظمة ، ممايجعل الكثير منها - مع عدم دقته - قديمة وغير وافية .

٢- هذه الاحصائيات فى الغالب الاعم منها وحتى فى البلاد المتقدمة يقصد منها الدعاية ، ولذلك فهى تعتمد على المبالغة لا على الواقع مما يجعل البيانات المتوفرة - حتى ولو كانت حديثة - عاجزة وقاصرة على مساعدة الدارس فى الوصول إلى الحقيقة التى يسعى اليها .

٣- وليس توافر البيانات والاحصائيات حتى ولو كانت سليمة تحل مشكلة الدارس فى التربية المقارنة ، فهناك مشكلة كبيرة وهى تفسر تلك البيانات والاحصائيات والارقام ، لانها جافة جامدة ، لا تفسر الواقع المعاش الذى يسعى إلى تفسيره الدارس ، ولا تلقى الا ضوءاً باهتاً فمثلاً ميزانية التعليم ، ونصيب كل متعلم من هذه الميزانية تتطلب إلى جانبها معرفة بسعر العملة وبقيمتها الشرائية ، وبمستوى المعيشة وبالمستويات التعليمية الملقاة على عاتق التعليم ، وبطموحات الجماهير وآمالها التى تتطلع اليها .

٤- تباين واختلاف المصطلحات المستخدمة فى مجال التربية من بلد إلى آخر ، وأوضح الامثلة على ذلك « المدرسة الثانوية » فى مصر وغيرها من البلاد العربية الاخرى ، يطلق عليها اسماء مختلفة :

« المدرسة الثانوية Secondary School ومدرسة النحو Grammer School فى انجلترا . والمدرسة العليا للكبار Seni or High School فى الولايات المتحدة الامريكية ، والمعهد Gymmasium فى المانيا الغربية . وان المدرسة الانجليزية المسماه Public School ليست هى المدرسة العامة، الموجودة فى مختلف بلاد العالم ، ولكنها المدرسة الخاصة العالية المصروفات القاصرة على أبناء الطبقة البرجوازية الكبيرة .

ونلاحظ أن هذا التباين فى المصطلحات يفرض على الدارس فى مجال التربية المقارنة الدقة والحذر ، وهو يدرس ويقرأ عن نظم التعليم فى البلاد المختلفة . كما أننا نجد أن مراحل التعليم مختلفة من بلد إلى آخر ، وهذا يضع صعوبات جمة أمام دارس التربية المقارنة .

٥- ان الدراسة فى التربية المقارنة تتطلب من الباحث الالمام بأكثر من لغة أجنبية وكذلك تتطلب الالمام بأكثر من علم من العلوم فهى تتطلب الدراية والمعرفة بعلوم الاقتصاد والسياسة والاجتماع والفلسفة والتاريخ وتطور المجتمعات البشرية والاحداث والثورات الكبرى التى غيرت وجه العالم ، هذه المعرفة والدراية لازمة لدارس التربية المقارنة حتى يستطيع أن يتعرف بعمق على النظم التعليمية الاجنبية عنه ، وكذلك فهمها فى سياق حركة تطور مجتمعها أو تخلفه وكذلك فهمها فى إطار حركة المجتمع الانسانى كله .

٦- وكذلك تتطلب الدراسة فى التربية المقارنة الالمام بكل ما يتصل بالنظم التعليمية التى يدرسها من فكر تربوى وعادات وتقاليد ومناهج دراسية وطرق تدريس وادارة تعليمية ومدرسية واعداد المعلمين والاشراف المدرسى ، ومراحل التعليم ومراحل الالزام وغيرها .

٧- يصعب استخدام الاختبارات السيكولوجية والنفسية ، والقياسات العقلية ، فى هذه الدراسة ، لان مثل تلك الاختبارات والقياسات لابد أن تختلف من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى ، والافادة منها فى التربية لا يتم الا بتوحيدها .

٨- ان مناهج البحث فى التربية المقارنة مثل الاستعارة والنقل والعوامل والقوى والمنهج العلمى والتجريبى لا تزال موضع جدل ولغط كبير بين المشتغلين بالعلوم التربوية عامة والمشتغلين بالتربية المقارنة خاصة ، مما يشكل مشكلة كبرى فى الدراسة المقارنة لنظم التعليم ومشكلاته .

٩- ان الدراسة فى التربية المقارنة تحتاج من الدارس ان يجمع بين الذاتية والموضوعية ، على أن يقيم بين النقيضين توازناً مقبولاً ، فالذاتية ضرورية ، لان الباحث يحس بها المشكلات ، والموضوعية ضرورية ، لان الباحث يربط بها الاسباب بمسبباتها الحقيقية وقد يبدأ الباحث ذاتياً ، يحس بالمشكلة ، ثم يتحول بعد ذلك إلى الموضوعية ، ليبحث بها عن الحقائق ، ثم يعود إلى الذاتية مرة ثانية ، ليضع كل الاعتبارات نصب عينيه ثم يرتد إلى الموضوعية،

يتلمس الأسباب أو القوى والعوامل الثقافية وهكذا .

١٠- ولاشك أن كل تلك الصعوبات التى تلقى على عاتق دارسى التربية المقارنة تتطلب منه بعض القدرات الخاصة بالفهم والادراك السليم والحدس والثقافة الواسعة الشاملة والاستعداد النفسى للدراسة المقارنة ، وكذلك تتطلب منه حب المعرفة ورغبة فى فهم النظم التعليمية كما أنها ولاشك تتطلب أن تبنى دارسى التربية المقارنة فكر واضح ووجهه نظر ثابتة يدافع عنها باختياره مادته العلمية وتوسيع ثقافته ومداركه المعرفية ، كما تتطلب من دارسى التربية المقارنة الزيارات والرحلات واستشراق آفاق المستقبل والاهتمام بقضايا ومشكلات مجتمعه .

مراجع الفصل الأول

١ ـ أحمد إبراهيم أحمد ، **فى التربية المقارنة** ، (الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٩١) .

٢ ـ أحمد حسن عبيد ، **فلسفة النظام التعليمى** ، (القاهرة ، الانجلو المصرى ، ١٩٧٦) .

٣ ـ أدموند كنج ، **التربية المقارنة ، منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية** ، ترجمة : ملكة أبيض (دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٨٩) .

٤ ـ شبل بدران، **دراسات فى التربية المقارنة** ، (الاسكندرية ، دار نور للطباعة ، الطبعة الأولى ، ١٩٨٣) .

٥ ـ ل . مكيــرجى، **التربية المقارنة** ، ترجمة : محمد قدرى لطفى، (القاهرة، دار الفكر العربى ، ١٩٨٥) .

٦ـ مصطفى متولى ، **القوى المؤثرة فى النظم التعليمية** ، (الاسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٣) .

٧ ـ محمد قدرى لطفى ، **دراسات فى نظم التعليم** ، (القاهرة ، مكتبة مصر ، د . ت) .

٨ ـ محمد سيف الدين فهمى ، **المنهج فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٨١) .

٩ ـ محمد سمير حسانين ، **تمهيد فى التربية المقارنة** ، (طنطا ، دار خليفة، ١٩٩٢) .

١٠ ـ محمد منير مرسى، **الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة**، (القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٧٤) .

١١ ـ نيقولاس هانز ، **التربيــة المقارنــة** ، ترجمة : يوســف ميخائيل أسعـد (القاهرة ، سلسلة الألف كتاب ٥٦٣ ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦) .

١٢ ـ نازلى صالح وعبدالغنى عبود ، **فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤) .

١٣ ـ وهيب سمعان ، **دراسات فى التربية المقارنة** ، (القـاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٥٨) .

14 - Hans , N., **Comparative Education : A Study of Education Factors and Traditions**, (London, Routledge and Kegan Paul, 1951) .

15 - Holmes, B., **Problems in Education**, (London, Routledge and Kegan Paul, 1965) .

16 - ------------ , **Equality and Freedom in Education, A comparative Study** , (London, George Allen Inc. 1985) .

17 - kandel, I. L. **Studies in Comparative Education,** (London, Harrap, 1933) .

18 - Philip G. Aibach & Gail Kelly , **Comparative Education,** (N . Y. Macmillan Publishing Co., Inc. 1982).

19 - Schneider, F., **The Concept of Comparative Education**, Hamburg, Unesco Institute of Comparative Education, 1955 .

الفصل الثاني

نظرة تحليلية لدول العالم الحديث

- المقصود بالتخلف.
- نظريات التخلف.
- معايير تقسيم دول العالم.

الفصل الثانى

نظرة تحليلية لدول العالم الحديث

مقدمة :

مع أوائل القرن العشرين ظهرت نظريات عديدة أتت فى الغالب الأعم من الغرب محاولة تقسيم العالم المعاصر إلى « دول غنية ودول فقيرة » إلى «دول للشمال المتقدم الابيض » ودول « للجنوب المتخلف الأسود » كما ظهرت بعد الحرب العالمية الثانية نظرية « العوالم الثلاث » وهى تنظيرة صينية تقسم العالم إلى ثلاث مناطق : دول العالم الاول وهى الدول الصناعية الكبيرة ودول العالم الثانى وهى الدول الاوروبية الصناعية ودول العالم الثالث أو العالم النامى . ولقد استندت كل من هذه النظريات على معايير إقتصادية واجتماعية تتمثل فى النظر إلى متوسط دخل الفرد وكذلك إلى مدى التطور والرقى الاجتماعى فى هذه الدول ، كما تستند أيضا إلى مفاهيم سياسية عن شكل وطبيعة النظم الحاكمة فى كل من هذه العوالم الثلاث .

وسوف نعالج فى هذا الفصل هذه النظريات واضعين فى الاعتبار ان العالم ينقسم إلى دول مستقلة إقتصادياً وسياسياً وثقافياً ... الخ ودول تابعة لهذه الكبرى وداخل هذه الدول الثانية هناك درجات متفاوتة من التقدم الإقتصادى والإجتماعى . حيث نجد بعض الدول التى قطعت شوطاً فى طريق التقدم الإقتصادى والبعض الآخر مازال يرزح تحت نير التبعية للعالم الرأسمالى المتقدم. ولكن تسهيلا للدراسة سوف نعالج كل هذه

النظريات والتى تندرج نحن ثلاث تقسيمات رئيسية هى « عالم الاغنياء والفقراء » « والعالم المتقدم والعالم النامى » و « العوالم الثلاثة » وأخيراً التقسيم الرباعى للعالم من دول متقدمة ودول شبه متقدمة ودول نامية ودول شبه نامية .

كل ذلك بهدف التعرف على خريطة العالم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية لمعرفة مدى توافق كل هذه النظم مع النظام التعليمى السائد وهل لو استعارنا أحد هذه النظم التعليمية يصلح لنا ام ان النظام التعليمى هو نتاج لهذه الظروف جميعها ، وهو تعبير راقى عن وضعية العالم أو الدولة المراد دراستها .

أولا : المقصود بالتخلف:

طبيعى أن نلحظ تفاوتا ، واختلافا بل وتناقضا (أحيانا) بين الأوضاع الاقتصادية ، والابنية الاجتماعية ، والانظمة السياسية فى بلدان العالم المختلفة ، وذلك بسبب تباين مصادر الثروة المتاحة لكل من هذه البلدان ، وكيفية استغلالها وترشيدها ، فضلا عن درجة اتساق التركيب الاجتماعى ومساندته لتحقيق أهداف المجتمع ناهيك عن طبيعة النسق السياسى لذلك المجتمع ، فقد يدعم ذلك ويؤيده ، وقد يتناقض معه ويهدمه.

ومن هنا ظهرت مفهومات عديدة تتناول تلك الأوضاع لتحللها وتفسرها سعياً وراء التنبؤ بأحوالها مستقبلاً . فقد وافتنا الكتابات العديدة التى ظهرت فى تراث علوم : الاقتصاد ، والاجتماع ، والسياسة – على وجه الخصوص – بمفهومات مثل : النمو Growth والتنمية Develop-

ment والتأخر Backwardness والتخلف Underdevelopment وكانت الظاهرة اللافتة فيما يتعلق بذلك هو الاختلاف البين أحيانا ، والتناقض فى كثير من الاحيان فيما يتعلق بتبنى تلك العلوم ، وتناولها ، ومعالجتها لهذه المفهومات .

ويرجع ذلك إلى أمور شتى منها: حداثة الاهتمام - نسبياً - بهذا اللون من الدراسات، واختلاف المنظور الذى يرى من خلاله كل علم هذه الظواهر ، فضلا عن تعقد مسألة التنمية والتخلف ذاتها وتشابكها وتداخل عناصرها ، وكذلك التفاوتات الواضحة بين الدول المتخلفة ذاتها كما يرجع أيضا إلى اختلاف أنظمتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

١- وهناك افتراضات مبدئية وضعت كمعايير وقواعد يمكن بواسطتها التميز بين مجتمع نام وآخر متخلف. ونوجز أهم هذه الافتراضات فيما يلى:

أ- الموقع الجغرافى والمناخ :

يميز تميزاً واضحاً بين الشمال والغرب من جانب ، وبين الشرق والجنوب من جانب آخر . وكان هذا شرطا لازما وضروريا لكى يكون الجانب الأول فى وضع متقدم ، والثانى فى حالة متخلفة .

ب- الوضع الاقتصادى والموارد :

والافتراض هنا لا يعتبر مجرد إتاحة المورد فى مجتمع ما هو دليل تقدمه ، وانما العبرة هنا بالقدرة على إستغلاله والانتفاع به ، حتى وان لم يكن متاحا فى المجتمع .

جـ- التركيب الاجتماعى :

فاتساق التركيب الاجتماعى بطبقاته المتعددة - أو غير المتعددة - هو شرط رئيسى للإنتفاع بمزايا الوضع الاقتصادى السابق ويسانده فى ذلك إطار ثقافى قادر على التعبير عن ذلك التركيب .

د- البناء السياسى وأنظمته :

فاذا كان البناء السياسى فى المجتمع - أيا كان النظام الذى ينتمى اليه - قادراً على صياغة أهداف أفراد المجتمع فى صورة ملموسة ومعبرة فان ذلك مدعاة لاستقرار سياسى يرتبط فى ظله الحاكم والمحكوم بعلاقة تبادلية التأثيرات ذات إجاه صحيح .

إعتمادا على تلك الافتراضات - وغيرها - تحاول مجموعة من دول العالم أن تصف ذاتها أو هى محاولة يبدو من خلالها تأثير إستعراض الذات Demonstration Effect فهى تضع خصائصها أمامها - وأمام العالم - وتقول بأن تلك هى خصائص التقدم ، ومن لا تنطبق عليه فهو متخلف ليس بالنسبة لها فقط ، بل وعلى الإطلاق أيضا . وهذه المحاولة تنأى عن العلمية ، بقدر ما يلفظها الواقع فهى تقصد فى نهاية المطاف إقناع المجتمعات التى لم تحقق درجة مماثلة لها فى النمو بذلك الادعاء الزائف بشكل يؤدى إلى زيادة تخلفها تخلفا فى ذات الوقت الذى يزداد فيه نموها نماءاً . ومن هنا تبرز حقيقة أساسية مفاداها . ان تلك المجتمعات بطيئة الحركة لم تصل بلا شك إلى تحقيق عناصر النمو التى حققتها المجتمعات الاخرى ذات الحركة الاسرع . فهل الاولى يا ترى متخلفة عن الثانية بالذات ، أم انها متخلفة عن عناصر النمو ذاتها ، سواء كانت متوافرة فى

غيرها ، او لم تكن كذلك ؟

مجمل القول ، انه ليس هناك مجتمع متخلف (أو متقدم) عن مجتمع آخر ، وانما هناك من لم يدرك (أو قد يدرك) بأسباب النمو وعوامله وهى ليست خاصة أو موقوفة على مجتمع بذاته دون آخر ، وانما هى معروفة واضحة ، ومحددة بغض النظر عن تلك النظريات والاتجاهات الفكرية التى تحاول بها المجتمعات المتقدمة (اليوم) ايهام المجتمعات الأخرى المتخلفة (اليوم أيضا) بانها - أى كلا منهما - كانت ، ولا تزال وستظل هكذا .

وتراث موضوع التخلف ، والتنمية متخم لآخره بمثل تلك الافكار والاتجاهات النظرية الموحية - بل والصريحة فى كثير من الاحيان - بهذا الزيف المتعمد والمقصود لمصلحة المجتمعات المتقدمة - بطبيعة الحال - واستغلالا لطاقات المجتمعات الاخرى .

واذا كان التخلف بالمعنى سالف الذكر لا يعنى أى مضمون ذاتى ، أى أن أفراد المجتمع لم يولدوا هكذا متخلفين - وليست سمة التخلف فى داخلهم ، وانما هى مؤثرات خارجة عنهم ، فانه - ترتيبا على ذلك يحتاج من يسعى للتخلص منه إلى رؤية واقعية لأسبابه وعوامله ، وتحديد أمين لمؤثراته ، ثم رسم إطار عام للمجتمع يتضمن الهدف الكلى الذى يسعى إلى تحقيقه ، كما يتحدد فيه دور الافراد فى المساهمة فى إنجاز هذا الهدف حسب طاقة كلٍ ، وإمكاناته .

٢- بعض تعريفات التخلف فى جانبها الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والسياسى :

أ- الإتجاه الاقتصادى :

ينتمى أيضا هذا الإتجاه إلى علم الاقتصاد وكتخصص يجمع بينهم ، فيستقون منه أفكارهم ، ويستعيرون من تراثه مصطلحاتهم ، ويعتمدون على مادته فى صياغة تحليلاتهم . فللتخلف لديهم سبب إقتصادى بالدرجة الأولى، كما ان الخروج من دائرته – أى السير فى خطوات التقدم – يحتاج إلى دفعة إقتصادية أيضا . ويمكننا أن نعرض لاربعة آراء تقع فى نطاق هذا الإتجاه ، وتعكس فى ذات الوقت بعض مفهومات التخلف فيه ، وذلك كما يلى :

١- يرتبط معنى التخلف بالفشل فى إستغلال الموارد المتاحة للمجتمع إستغلالا كاملا .

٢- يعتمد فهم إصطلاح « التخلف » أحيانا على مقارنة مستوى الاداء الاقتصادى وطبيعته فى دولة ما ، بمثيله فى دولة أخرى . ويتوقف ذلك على مستوى التقدم الفنى فى أساليب الانتاج ، فاذا كان هذا المستوى فى دولة ما أقل من مثيله فى دولة أخرى لدل ذلك على تخلف الأولى بالنسبة إلى الثانية وطبقا لذلك الفهم يعتبر التخلف مسألة نسبية وتعد كل الدول (باستثناء دولة أو اثنين أو عدد محدود جدا منها هى التى تعيش بالنسبة اليها) متخلفة .

ويعكس هذان التعريفان - صراحة - الفكر الغربى فى قضية التخلف. فهى تعنى لديه الفشل ، أو العجز ، أو عدم المعرفة أو ضعف الأساليب ...الخ. تلك المصطلحات المعبرة عن أن الوضع الراهن للدول المتقدمة هو بمثابة المعيار الذى يقاس به تخلف المجتمعات الأخرى التى ليست بقادرة ، أو مستطيعة اللحاق بها (سواء فى وضعها الحالى أو المستقبلى) .

٣- يرى بعض الاقتصاديين أن التخلف ما هو الا مرحلة من مراحل التطور التى يمر بها المجتمع البشرى . وعلى ذلك فان تفاوت دول العالم من حيث تاريخ بدء تطورها ، هو المظهر أو المؤشر الذى يمكن أن نفسر فى ضوئه انقسام العالم اليوم إلى دولة متقدمة (مع تفاوتها فى درجة التقدم) ، وآخرى متخلفة (مع تباينها فى درجة التخلف أيضا) .

ويعتقد انصار هذا الإتجاه ان كل دولة لابد وان تمر بنفس المراحل التى ترسم لها وتحدد - فهى تبدأ من التخلف أو الركود أو التأخر (أيا كانت التسمية لدى كل عالم أو صاحب نظرية أو إتجاه) وتنتهى إلى النمو أو التقدم أو الرفاهية -. ومعنى ذلك - وفى ضوء هذا الإتجاه - ان كل الدول لابد وانها ستصل حتما إلى مرحلة التقدم بعد فترة زمنية معينة طال مداها أو قصر .

ولا يتسق جوهر هذا الإتجاه مع « المضمون التاريخى » للمجتمعات، فهى لم تبدأ اطلاقا من نقطة معينة ، وتنتهى إلى أخرى . فليس الفارق بينها زمنياً - رغم أهمية هذا العنصر وانما العبرة بمضمون

ذلك الزمن – والذى يطلق عليه أحيانا « الزمن الاجتماعى – الاقتصادى Socio-economic Time وتأثيراته على الواقع الفعلى للتطور الاقتصادى والاجتماعى للمجتمعات . فالامر مرهون اذن ، بمعايير أخرى كثيرة لعل أهمها : المزايا النسبية المتاحة لكل دولة وبخاصة امكاناتها الطبيعية ، وكذلك الفرص المتاحة لأبناء هذه الدول لاستغلال تلك الموارد ، فضلا عن مساندة البناء الاجتماعى وملاءمة النسق السياسى ، لذلك .

٤- يركز البعض على رؤية ظاهرة التخلف بمعنى مرادف لظاهرة الفقر المادى . فالمجتمع يعتبر متخلفا – فى نظر أولئك – اذا عجز عن أن يقدم لغالبية أبنائه مستوى مقبولا من المعيشة ، وبالتالى يعانى هؤلاء من الحرمان المادى من السلع ، والخدمات الضرورية . ومعنى ذلك – وفى حدود ومضمون هذه الفكرة – انه اذا استطاع المجتمع توفير مستوى ملائم من المعيشة (توفير قدر مناسب من السلع والخدمات) عن طريق الاستيراد (اذا كان لدى المجتمع مقدرة حالية) فهل ذلك يعنى ان ذلك الصنف من المجتمعات ليست لديه بالمرة مشكلة للتخلف ، ذلك رغم عدم قدرته على استغلال موارده المتاحة أو وجودها بشكل ضئيل بالنسبة لأبنائه الامر الذى يجعلها غير كافية ، ولو أن السلع والخدمات متوافرة .

اذن فالفقر المادى وحده غير كاف للتدليل على التخلف ، فرب دولة فقيرة ماديا ، وتعانى من اكتظاظ سكانى شديد – كالصين مثلا – تستطيع عن طريق تنظيم مواردها ، وحسن ادارتها واستخدام التأثير السياسى ،

والايديولوجى أفضل استخدام ممكن ، ان تصل إلى درجة من النمو والرفاهية. فى حين ظلت دويلات ، ودول أخرى تعانى من الغنى المادى ، مع التخلف الاقتصادى والاجتماعى والسياسى الشديد ، مع استمرار استغلال الدول المتقدمة لها بشكل ينزف طاقاتها يوما بعد يوم وهى ليست مدركة لذلك ، فقد تكون فى ثبات الاموات أو هى على الاقل غارقة فى آبارها وأحلامها النفطية .

ب- الإتجاه الاجتماعى - الثقافى :

رغم التشابك الواضح ، والارتباط الكامل بين الجوانب المختلفة المحددة لمعنى التخلف ومضمونه ، فان الجانب الاجتماعى - الثقافى منه ، يلعب دوراً رئيسياً فى تحديده وتفسيره وتقدير نتائجه ، واذا كان الإتجاه السابق يركز فقط على المتغير الإقتصادى البحت فإنه قد يصادف فشلاً فى التوصل إلى معنى شامل ودقيق للتخلف . ويرجع هذا الفشل ، بطبيعة الحال - إلى عدم الاكتراث بالمتغيرات الاخرى وبخاصة الاجتماعية - الثقافية . فهى قد تمثل فى كثير من الاحيان تحديا Challenge يحول دون تحقيق النمو الاقتصادى . وذلك الذى يدعو اليه الاتجاه السابق .

والتخلف ، بالمفهوم الاجتماعى - الثقافى ، يعنى فى أساسه عدم وجود اتصال أو ارتباط بين عناصر التنظيم الاجتماعى القائم فى مجتمع ما. (بما يشمله من اتساق للعادات ، والتقاليد ، والقيم) وبين طبيعة النظام الاقتصادى السائد فى ذلك المجتمع ، وأسلوبه فى استغلال موارده والتعامل معها . ومن هنا كان الارتباط واضحا بين الأمور الاجتماعية ، والاخرى الثقافية فكلاهما مؤثر ومتأثر بالآخر . بل ان محصلة أحدهما تعد - فى واقع الأمر - مدخلا للآخر .

ومن الواضح أن هناك علاقة وثيقة بين درجة تخلف مجتمع ما وظروف معيشة أفراده من النواحى الاجتماعية والثقافية ، بل انه يمكن القول بأن محاولات المجتمع المتكررة لإحداث نمو اقتصادى لا تصيب نجاحا بل تنكسر دائما أمام أسلوب الحياة الذى يعيشه أفراد ذلك المجتمع بما يحويه من متغيرات إجتماعية – ثقافية . ويمكن تلخيص أهم العوامل الاجتماعية – الثقافية المحددة لمفهوم التخلف وهى تعد فى ذات الوقت متغيرات اجتماعية للتخلف فيما يلى :

١- **التنشئة الاجتماعية :** ففى هذه العملية يتلقى الفرد القيم الأساسية ، وأماط السلوك التى ينبغى عليه ان يتبناها أو يحيد عنها كما يتعود فيها على كيفية التعامل مع الأفراد والبيئة المحيطة .

٢- **نسق القيم السائدة :** فمن خلاله ينصاع الفرد إلى ضوابط– المجتمع وسننه ، التى قد تكون اما : مواكبه للنمو أو معوقه له . وفى هذه الحالة الاخيرة يسير المجتمع متدهوراً فى أوضاعه العامة .

٣- **البناء الطبقى للمجتمع :** وفى ضوئه يتحدد الوضع الطبقى للفرد وذلك من خلال متغيرات محدده كالدخل والمهنة والتعليم ويؤثر ذلك – بطبيعة الحال – على ممارسته لأدواره فى المجتمع .

٤- **نوعية التعليم ودرجته :** فقد يكون التعليم مجرد مرحلة تعليمية يمر من خلالها الفرد بحثا عن وظيفة ، أو أملا فى زيادة دخل دون أن يكون مسايراً للتغير ، وموظفا لحل مشكلات المجتمع .

٥- **أساليب الإتصال ووسائل الاعلام :** فلها تأثير قوى ،

وفعال فى ترشيد أبناء المجتمع وتوجيههم الوجهه المستهدفة ، الامر الذى يؤدى إما إلى مساندة التركيب الاجتماعى وتوحد الإطار الثقافى أو إلى تخلخل هذا ، وتنتهى كل هذه العوامل ، وغيرها إلى التأثير فى مجرى التغير الاجتماعى الذى يصيب مجتمع ما بحيث يحقق ذلك نمواً (أو تدهوراً) فى متغيراته الأخرى ، بل ان البعض قد يذهب إلى إعتبار الجوانب الاجتماعية ، هى المتغير المستقل الذى يتبع فى تغيره عدد - غير قليل - من المتغيرات الاخرى التوابع ، اقتصادية كانت أو سياسية .

جـ- الإتجاه السياسى :

رغم التأثير الحيوى والفعال للمتغير السياسى فى قضية التخلف ، الا أن التراث المتوافر فى معالجة هذه القضية يشهد بحداثه الاهتمام بذلك المتغير ، فهو وان كان من المكونات الرئيسية لتلك الظاهرة - نعنى التخلف - الا ان إكتشاف تأثيره ، ورصيده ، ومناقشته وتحليله قد تلى الاهتمام بالمتغيرات الاخرى الاقتصادية والاجتماعية - الثقافية على الترتيب ومما ساعد على ظهور ذلك الاتجاه ، وبروزه فى مسألة التخلف ، تلك المناقشة المستفيضة فى بلدان العالم المختلفة لمفهوم أصطلح على تسميته « بالتخلف السياسى Political underdevelopment » (على غرار التخلف الاقتصادى والتخلف الاجتماعى) وما على ذلك من ادراك الاهمية الخطيرة لتردى بعض بلدان العالم النامى فى مهالك الانتماءات السياسية المغتربة عن واقعها الاجتماعى والاقتصادى وتأثيرات ذلك كله على مشكلاتها فى مواجهة التخلف.

واذا كنا لا نناقش فى هذا الموضع التخلف السياسى كمفهوم فى حد

ذاته ، قدر ما نحاول أن نتبين المضمون السياسى فى مفهوم التخلف ككل فانه ينبغى – من باب أولى – ان نتعرف على عناصر ذلك المضمون وهى تتلخص فى نقاط رئيسية نعرضها فيما يلى :

١– أن النظام السياسى – أيا كانت وجهته – يؤثر ، ويتأثر – فى ذات الوقت – بالإطار السسيو اقتصادى للمجتمع ومخطئ من يتصور ان النظام السياسى يمكنه ان ينعزل – أو يعزل نفسه – عن ذلك الإطار بادعاء الحيدة أو العلمية أو ما إلى ذلك .

٢– أن إتصال النظم السياسية • على اختلافها – والارتباط فيما بينهما والتفاعل مسألة ، وتبعية امدادها للاخرى – أو للاخريات– مسألة أخرى . فذلك الاتصال ضرورة يفرضها نظام العلاقات الدولية القائمة ، والتقدم الهائل لوسائل الاتصال ، والمصالح العالمية .... الخ .

٣– أن تأثير هذه التبعية – بإفتراض انها كانت كذلك – لا يقف عند حد التأثير فى الوضع السياسى فقط ، وانما يمتد إلى ذلك الاطار السسيو الاقتصادى محاولا تغيره.

٤– ان درجة الاستقرار السياسى داخلياً وخارجياً فى ذلك المجتمع التابع له نتيجة تالية ومنطقية لذلك . فما من مجتمع الا ويسعى حاكمه ومحكومه إلى التمتع بدرجة عالية من الاستقرار السياسى وذلك حتى يتمكن الأول من توطيد أركان حكمه – أيا كان الاسلوب الذى يتبع – وحتى يستطيع الآخرون أن يستمتعوا

بمزايا هذا الاستقرار وأولاها - فيما يتصل بقضية التخلف - ان يجـد كـلا منهم دور واضح يمارسـه من خـلال الدور العـام للمجتمع .

وللسياسى Politician دور حيـوى ، وبارز فى مسـار حـركـة المجتمعات المتخلفة - وتنبثق حيويه دوره ، وخطورته من سيطرته ليس على جهاز الحكم فحسب ، وانما أيضا من امكانية تسلطه على الهيكل الاقتصادى والوعاء الثقافى لمجتمعه . والتساؤلات الأساسية فى هذه النقطة تدور كلها وتتبلور حول اعداد ذلك السياسى أين يتم ؟ وكيف ؟ ومن أجل من ؟

فكثير ما توافينا ت جارب الدول المتخلفة ، ان قادتها السياسيين لا ينتمون إلى مجتمعاتهم الا بقدر ما يحملون من جوازات سفر تشير إلى جنسياتهم (التى كثيرا ما تستبدل حينما يعددون إلى مجتمعاتهم) فتنشئتهم الاجتماعية وتربيتهم السياسية ، بل وحتى اعدادهم الاكاديمى يتم فى تلك المجتمعات التى بلادهم تابعة لها (ثم اذا ما رجعوا تولوا مناصب الحكم والسياسة فى بلادهم . وأما هم ، فقد تعرضوا لحالة من « غسيل المخ Brainwash » وتأكيد ما لديهم من بعض الأفكار واكسابهم البعض الاخر حول مقوله : **ان هذا المجتمع الذى تدرب فيه، وتربى ونشأ هو قمة التقدم فى العالم ، وان ماعداه - وضمنه مجتمعه الذى نزح منه - متخلف ولا تقف المسألة عند هذا الحد ، بل يدخلون فى روعهم ، انه لاخراج مجتمعاتهم من حالة التخلف هذه ، ينبغى أن يتمثلوا كل ما رأوه أو خبروه فى مجتمع التقدم وينقلونه إلى مجتمعاتهم**

لإخراجها من هذه الحالة . ولذا فهم أفضل العناصر تمثيلا لهم فى بلادهم .

ومن هنا تبدأ قصة التدخل السياسى فى بلاد العالم المتخلف بأسم أبناء منهم – هم فى الحقيقة أكثر الناس اغترابا عن مجتمعاتهم – وتنتهى بتبعية سياسية كاملة . وخطورة هذا الوضع تتأتى من أن السياسى – أيا كان – ملك فى يديه مسألة اقرار التنمية متمثلا ذلك فى قرار الخطة الذى يصدره متضمنا أهدافها واستغلال موارد بعينها ، والفترة الزمنية التى تستغرق والمفاضلة بين الاولويات ، والاختيار بين البدائل... الخ .

فإذا كان (السياسى) على الصورة التى سبق افتراضها نظريا – حيث ان واقع كثير من المجتمعات المتخلفة يؤيد ذلك الافتراض – فانه لا شك سيزيد تخلف المجتمع تخلفاً وسيعمل باخلاص دون شك – أكثر مما يتوقع له – لتحقيق مصالح من دفعة للحكم دفعا ، وسيكون مجرد شعار يحكم لمصلحة غير مصلحة شعبه . ويصدق ذلك الافتراض – بطبيعة الحال– عندما يتبع بافتراض آخر يبدأ بالسلبية المطلقة ، وينتهى بعدم الادراك لمطالب جماهير ذلك المجتمع .

ولقد أبرزت لنا الاتجاهات الثلاثة الرئيسية السابقة ، الافكار العامة التى يتضمنها مفهوم « التخلف » ككل . فضلا عن أنها أضافت بعدا أساسيا تمثل فى أنه لا يمكن تناول هذا المفهوم أو مناقشته بمنأى عن هذه الاتجاهات أو الابعاد الثلاثة مجتمعه . فالمضمون الاقتصادى للتخلف يصبح مبتوراً ان لم يدعمه معنى إجتماعى – ثقافى ، كما إنه بدون الإطار

السياسى لذلك المفهوم لا نصل مع الفهم الكامل له . ومن هنا يصبح واضحا إستحالة معالجة قضية التخلف دون النظر اليها فى إطارها الثلاثى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والسياسى ولا يمكن عزل أحد هذه العوامل عن الأخرى .

وأخيرا يجدر بنا أن نخلص إلى معنى من خلال ما سبق للتخلف يساعدنا على فهم تقسيم العالم إلى عالم متقدم ونامى ومتخلف ودون ذلك الفهم أو المعنى يصعب علينا أن نقف بموضوعية على حدود وأبعاد تقسيم العالم – ولذلك فنحن نرى أن التخلف كما سبق أن عرضنا يعنى :

، التخلف ظاهرة تصيب بعض المجتمعات ، وتعنى بطء الحركة فى تحقيق النمو الذاتى لها (وليس فى اللحاق بغيرها) وهى تتبع أصلا من تأثيرات تفاعلية خارجية (وليست متأصلة فى كيان المجتمع بيولوجيا أو وراثيا) وتتجسد فى سوء إستغلال الطاقات المادية الكامنة ، وضعف التركيب الإجتماعى ، والإطار الثقافى القائمين ، وعدم كافية النظام السياسى فى تحقيق استقرار المجتمع . وتنجم عن هذه الحالة مشكلات ، تعترض الهيكل الاقتصادى (والتبعية أشهرها) ، وتخلخل البناء الاجتماعى – الثقافى (ونسق القيم أوضحها) وتناوئ النظام السياسى (وفقدان التربية السياسية أظهرها) .

ثانيا : نظريات التخلف :

إنطلقت الأبحاث حول التخلف من منظورات متنوعة ، كما ذكرنا ،

ومرت خلال تلمس الطريق إلى لب المشكلة بفترة غير قصيرة من التشتت والتضارب حول تحديد التخلف ومحطاته وتعريفه . ولكن تقدم الابحاث بدأ يبرز معالم اللقاء بين مختلف النظريات ، فالمنطق الاقتصادى بدأ يصب فى الدراسات الاجتماعية ويبين حتمية أخذ الوضعية الاجتماعية والبنية الاجتماعية بعين الاعتبار . وقد بدأ المنطق الاجتماعى يتجاوز دراسة العوامل الداخلية والبنى الداخلية ، كى يصب فى منظور علائقى بين البلدان المتخلفة والبلدان المتقدمة ، واضعا الاصبع على البعد السياسى الدولى والداخلى للمسألة على انها قضية استغلال فئة قليلة لفئة كبيرة من السكان فى الحالتين ، ومبينا بجلاء ان التخلف هو فى النهاية ثمرة الاستغلال والإستبعاد .

وفيما يلى عرض لأهم النظريات التى حاولت جاهدة أن تفسر التخلف والتطرف على معالم تلك النظريات يساعدنا على فهم الأطر المعرفية للتخلف بغية محاولة تجاوز تلك الحالة وأهم هذه النظريات :

١- الطريقة السطحية فى دراسة التخلف :

الطريقة الاكثر قدما وشيوعا ، لدراسة التخلف ، فى رأى واضعى دائرة المعارف العالمية هى التى تعرف الظاهرة بأغراضها . والنموذج عليها : الابحاث والكتابات التى نشرتها الامم المتحدة . فمن مميزات التخلف مثلا : الفقر ، حالة التغذية ، الحالة الصحية ، التعليم ، وأهمها على الاطلاق متوسط الدخل الفردى . وهنا تقسم البلاد إلى عدة فئات من الأكثر تخلفا إلى الاكثر تقدما . فالبلاد من الفئة الاولى ، هى التى يقل دخل الفرد فيها عن ١٠٠ دولار سنويا . أما البلاد النامية فيتراوح الدخل فيها

ما بين١٠٠ إلى ٣٠٠ دولار ، وهى البلدان التى تضم النسبة الكبرى من سكان الكرة الارضية . وهناك بلاد على طريق النمو يتراوح الدخل فيها ما بين ٣٠٠ و٥٠٠ دولار ، وبلاد فقيرة ، الدخل فيها ما بين٥٠٠ و١٠٠٠ دولار . وأخيرا البلدان الصناعية المتقدمة ويتجاوز الدخل فيها ١٠٠٠ دولار ويصل أحيانا ، كما فى الولايات المتحدة إلى أكثر من الفين من الدولارات .

الا أن مؤشر الدخل القومى مقسما على عدد السكان مضلل جدا . فهو من ناحية لا يبين التشتت الكبير فى مستوى مختلف الفئات التى يتكون منها المجتمع . فالدخل لا يتوزع مطلقا بالتساوى . هناك فئة قليلة تحظى بالنسبة الكبرى من الدخل ، وتعيش فوق مستوى الفئة المماثلة لها فى البلاد المتقدمة ، وفى حالة من البذخ المادى المفرط . بينما الغالبية الكبرى من السكان تعيش دون مستوى الكفاف ، ذون الحد الادنى الحيوى . ومن ناحية ثانية هناك ظاهرة الغنى المفاجئ فى البلدان البترولية ، دون أن تعكس هذه الثروة تطورا فى البنى الاقتصادية والاجتماعية يرتقى بها إلى مستوى التقدم . هذه الثروة وليدة قطاع محدود ومعزولة عن بقية قطاعات الانتاج التى تظل متخلفة جدا وبدائية . ثم ان استخدام الثروات النفطية لازال ، فى كثير من حالاته وفى نسبة مهمة منه ، من النوع المتخلف (الاستهلاك الداخلى للسلع المستوردة أو التوظيف فى الخارج) .

أما « لاكوست » فيلخص المحكات السطحية للتخلف فى ثلاثة : الدخل القومى للفرد بالمتوسط ، الوحدات الحرارية المستهلكة فى التغذية ،

مستوى التعليم أو نسبة انتشار الامية . هذه المحكات لا تتوافق دائما فيما بينها . فالدخل القومى قد يكون كبيرا ولكن التغذية سيئة أو بالعكس . ومن رأيه ان الجوع هو أخطر أعراض التخلف وأكثرها عمومية ، فهو يميز حاليا مجمل البلاد النامية ، ثلاثة أرباع البشرية تعانى من سوء التغذية . وتزداد المشكلة خطورة بسبب التفاوت الهائل فى المستوى المعيشى والغذائى للسكان. فهناك قلة تستهلك أكثر بكثير مما يجب من الوحدات الحرارية (السعر) (الكمية اللازمة عادة ما بين ٣٠٠٠ و ٣٥٠٠ وحدة حرارية يوميا) . ولكن الغالبية العظمى تعانى من النقص الذريع فى الغذاء . يضاف إلى ذلك ويضاعف من خطورته انحسار زراعة المواد المعيشية ، وتحول قسم مهم من الزراعة إلى التصدير الخارجى ، مما يحرم غالبية السكان من المواد الغذائية الضرورية . وهنا يتعرض انسان العالم الثالث ، فى رأى «لاكوست» ، إلى غبن آخر خارجى ، يضاف إلى سوء توزيع الثروة والغذاء داخليا ، وهو انعدام التكافؤ فى عمليات التبادل الدولى بين المنتجات الزراعية والمنتجات المصنعة لمصلحة البلدان المتقدمة .

لا تشرح الطريقة السطحية الظاهرة كنتاج للخصائص البنيوية للعالم الثالث ، ولا الآليات التى أنتجت هذه البنى ، وهى بالتالى لا تساعد على حسن التشخيص ووضع السياسات التنموية الملائمة . انها تنطلق من مقارنة البلدان المتخلفة بما كانت عليه البلدان الصناعية قبل قرنين أو أكثر أو أقل من الزمن ، متجاهلة الفروق النوعية بينها . فالتخلف ظاهرة حديثة فى رأى « لاكوست » . والبلدان النامية تشهد تفجرا سكانيا هائلا لم يكن موجودا فى البلدان الصناعية فى أوائل الثورة الصناعية . هذا التفجر السكانى مسؤول عن تفاقم حالة بلدان العالم الثالث ، ووقوعها فى ورطة التخلف ، أى

انعدام التوازن بين عدد السكان وكمية الانتاج .

تعرف الطريقة السطحية التخلف إذا كظاهرة دونية أساسا . فالبلد المتخلف هو أقل مستوى من بقية البلدان من حيث تأمين الحاجات الحيوية الضرورية للانسان (غذاء وصحة وسكن وتعليم الخ ...) ومستوى انجازاته الاقتصادية والتقنية منخفض . ولكن هذا التعريف لا يستقيم نظرا لعدم توحيد المعايير من ناحية ، ولصعوبة المقارنة بين البلدان المتقدمة والنامية من ناحية ثانية . ولوجود بلدان غنية حاليا ، ولكنها لا زالت متخلفة اجتماعيا من ناحية ثالثة . لابد اذاً من دراسة نوعية البنى الاقتصادية والاجتماعية لبلد ما كي نحدد التخلف .

٢- الطريقة الاقتصادية فى دراسة التخلف :

ركزت هذه الطريقة فى مرحلة أولى على أدوات الانتاج ومستواه ، متخذة منطلقا تقنيا صناعيا . ثم تطورت فى مرحلة تالية للاهتمام بدراسة البنى الاقتصادية الاجتماعية للبلد المتخلف ، وهو تطور يذهب فى اتجاه مزيد من العمق والشمول فى البحث عن ديناميات التخلف ، بينما اعتبرت المرحلة الاولى التخلف مجرد مسألة تأخر تقنى : بدائية فى وسائل الانتاج ، ضآلة فى مستوى التصنيع .

(أ) التخلف الصناعى والتقنى :

يكاد التخلف يكون مرادفا لقلة التصنيع وبدائيته . هناك سوء إستغلال للثروات ، يصل أحيانا درجة إنعدام الاستغلال ، وتبقى الوسائل الصناعية المستوردة (الآلات وغيرها) مكدسة يصيبها التلف بعد حين ، لعدم وجود

من يستخدمها ولرداءة صيانتها . وتكون الزراعة بالوسائل البدائية والاعمال الحرفية ضئيلة المردود هى النشاطات الأكثر إنتشارا .

يميز « فالكووسكى » الذى يربط الاقتصاد المتخلف بمستوى الانتاج وتطور أدواته ، بين الاقتصاد المتأخر ، والاقتصاد قاصر النمو ، والاقتصاد فى طريق النمو .

أما البلد المتأخر فيتصف بالطابع السكونى للإقتصاد . وهذا يعنى مستوى منخفضا من القوى الانتاجية ، وبالتالى مستوى منخفضا من وسائل العمل ومهارة اليد العاملة . فوسائل الانتاج بدائية بشكل عام ، يطغى عليها الطابع اليدوى الحرفى . وسائل الانتاج لم تتغير منذ قرون متطاولة خلافا لشأنها فى البلدان المتقدمة . وتنجم عن هذه الوسائل إنتاجية ضعيفة ودخل منخفض هو السبب الرئيسى فى ظاهرة الفقر وبؤس السكان معيشيا . العلة فى رأيه ترجع إلى الافتقار إلى وسائل ترفع المستوى التقنى للانتاج . والافتقار إلى اليد العاملة الفنية التى لا يمكن بدونها الافادة من وسائل الانتاج الحديثة . وينتج عن هذين الامرين انخفاض فى الدافع الى التوظيف المالى بسبب قلة الربح .

ولكن لا يفوت هذا الباحث أن يوضح أن إنخفاض مستوى القوى الإنتاجية ، يرتبط أساسا بالبنية الاجتماعية ، وبالنظام الاجتماعى السياسى السائد ، وهو عادة من النوع الاقطاعى الذى تندر فيه التحولات الرأسمالية . إن ربط المستوى التقنى بالبنية الاجتماعية بالاضافة إلى ضرورته ، يضع المشكلة فى إطارها الصحيح . فالعلاقات الإنتاجية الإقطاعية لا تسمح ، كما سنرى ، بالتطوير الاجتماعى الكلى ، وهى تعتبر فى رأى معظم

الباحثين المحدثين المعرقل الاساسى لعملية النمو .

ويورد المؤلف ، من هذا المنظور ، تعريفاً قدمه « أوسكار لانغ » لخصائص الاقتصاد المتخلف على النحو التالى : « إنه إقتصاد لا يكفى مجموع رؤوس الاموال المتوفرة فيه ، لاستخدام اليد العاملة المتاحة ، على أساس التقنية الحديثة للانتاج ولا لاستثمار الثروات الطبيعية » . واضح ان هذا التعريف يركز على مشكلة رأس المال من ناحية وعلى أدوات الانتاج من ناحية ثانية . ولكن يؤخذ عليه ان رأس المال ، المتوافر أحيانا ، كما هو حال بعض الدول النامية الغنية ، لا يوظف فى غايات انتاجية ، انما يصرف فى أغراض إستهلاكية إستعراضية . أما مسألة قلة الأطر الفنية ، وبدائية وسائل الانتاج ، فهى نتائج لعوامل أعمق منها ، تضرب جذورها فى بنية المجتمع المتخلف .

ولقد أصبح واضحا لمعظم الاختصاصين فى التنمية صعوبة السير فى الطريق التقليدى ، أى الاكتفاء بتأمين رأس المال والتقنية . فالصناعة كما يقول « رستو » لا تكفى وحدها لتصنيع بلد ما . إن التصنيع ظاهرة أكثر إتساعا وتعقيدا من الصناعة . التصنيع هو مجمل الخصائص الاقتصادية والاجتماعية التى هى أسباب ونتائج النمو الصناعى الذى شهدته البلدان المصنعة منذ القرن التاسع عشر .

إن البلدان النامية لا تفتقد الصناعة المتطورة ولا الزراعة المتطورة كليا . إنها ليست مطلقا ما كانت عليه البلدان الصناعية قبل الثورة الصناعية . ولكن التصنيع والتطور الزراعى فيها يتصفان بخصائص مميزة ليس لها سابقة فى تاريخ البشرية .

هناك فى الزراعة ، قطاع يستغرق النسبة الكبرى من اليد العاملة بين المواطنين ، ولكنه ذو انتاج هزيل ، انه القطاع الوطنى . وثمة إلى جانب قطاع آخر متقدم جدا ، وذو إنتاجية عالية ، ولكنه محدود فى حجمه وهو حكر على المستعمرين وعلى حلفائهم فى الداخل ، تذهب نتائجه إلى الخارج أو تتركز فى أيدى القلة ذات الامتياز .

أما على المستوى الصناعى ، فيقول « لاكوست » بوجود تناقض صارخ بين قطاع الحرف ذات الطرق البدائية والقطاع الصناعى المتقدم والحديث ، والانفصال الاقتصادى بينهما شبه تام . فالحرف من نصيب سكان البلاد ، أما القطاع الصناعى فهو يخص القلة أو المستعمر . وهو متوجه إلى الخارج أساسا ، من حيث الاستيراد والتصدير ومصير الارباح . هذا القطاع المتقدم يظل معزولا اجتماعيا لا تأثير له فى بنية المجتمع وتطويرها، كما أن مردوده المادى لا ينعكس على المستوى الشعبى رخاء وازدهاراً . ثم ان الصناعة تظل موجهة نحو انتاج السلع الاستهلاكية ، لا لتأسيس صناعة وسائل الانتاج تظل الصناعة معزولة ، كما ينعدم التنسيق بين مختلف القطاعات الصناعية ، وفى الحالتين لا تؤدى إلى تحريك التصنيع بشكل عام .

أما فى البلاد المتقدمة ، فالتصنيع ظاهرة شاملة ، متنوعة ، متماسكة وتراكمية . فهى تشمل مختلف قطاعات السكان وتنعكس عليها وعلى نمط حياتها .وهى متماسكة فيما بينها ، فهناك تكامل بين الآلات والمواصلات والنظم الحسابية ، وهى تراكمية بمعنى ان نظم الآلات تنتج آلات أخرى ، تطورها وتزيد من فعاليتها . ذلك هو الفرق بين الصناعة

والتصنيع كما أوضحه « روستو »، وهو الفرق عينه بين البلاد المتقدمة والبلاد المتخلفة .

قصور التصنيع واستغلال الموارد والثروات الاولية ، لا يترجم اذاً قصوراً فى الامكانات فقط ، بقدر ما يترجم تنوع وقوة الكوابح الاجتماعية التى تمنع الرجال من النشاط والفعل . وهنا يلتقى علماء التنمية الغربيون مع الشرقيين فى تقرير واقع البلدان النامية . يقول الاخيرون أن التخلف الصناعى ينتج من ضمن ما ينتج عن بنية اجتماعية متيبسة تشل النمو عن طريق الاستهلاك الترفى ، أو الاكتناز الذى لا يوظف فى مشاريع منتجة . عملية التنمية فى رأيه تشمل ، فى آن معا ، بحث القوى الانتاجية والعلاقات الاجتماعية . ان التنمية الزراعية والصناعية على حد سواء ، « انما تعنى تغيرات متلازمة فى التقنيات وفى مجال العلاقات الاجتماعية . ويبدو ان الجمع الواعى بين العاملين الاجتماعى والتقنى ، هو الشرط الذى لا غنى عنه لنجاح أى مشروع » .

(ب) التخلف الاقتصادى البنيوى :

اذا كان البلد المتخلف هو الذى يتصف ببنية جامدة ساكنة ، من وجهة نظر تقنية صناعية ، فانه من وجهة النظر الاقتصادية البنيوية ، أبعد ما يكون عن السكون . انه دينامى ولكن هذه الدينامية تتصف بخصائص مميزة هى فى مختلف نقاطها ، على النقيض من دينامية البلدان المتقدمة ، مما يحد من إمكانيات التطوير فى الحالة الأولى ، بينما يساعد عليه فى الحالة الثانية.

تتصف بنية الاقتصاد المتخلف ، فى رأى دائرة المعارف العالمية ،

بمحكات ثلاث : التفاوت الهائل فى التوزيع القطاعى للانتاج ، تفكك النظام الاقتصادى ، والتبعية للخارج . ويضيف اليها « لاكوست » محكات أخرى أهمها تضخم قطاع الخدمات على حساب قطاع الانتاج ، وما يتضمنه ذلك من بروز واضح للنشاطات الطفيلية ، والاستغلال التجارى الفادح على مستوى الانتاج والاستهلاك معا . ونستطيع ان ننسق هذه المحكات المختلفة فى صورة متماسكة تشكل بنية الاقتصاد المتخلف .

ثالثا : معايير تقسيم دول العالم :

يكمن جوهر النظريات التى تقسم العالم فى أن الصراع الرئيسى للفترة الراهنة يتمثل فى الصراع بين « البلدان الغنية » و « البلدان الفقيرة » وليس فى الصراع بين النظام الاشتراكى والنظام الرأسمالى . فوفقا لهذه النظريات تتمثل البلدان « الفقيرة » فى الدول النامية و « الغنية » فى الدول الصناعية بغض النظر عن نظامها الاجتماعى . وفى بعض الاحيان يشيرون إلى البلدان « الفقيرة » على أنها « بلدان الجنوب » و « الغنية » على انها بلدان « الشمال » ولكن هذا لا يغير جوهر القضية – حيث أن الحدود الاجتماعية والطبقية لا تتطابق مطلقا مع الحدود الجغرافية فوفقا لاحد الاشكال الاخرى لهذه النظريات فان « مدينة العالم » تعنى البلدان الصناعية و « ريف العالم » يعنى البلدان النامية .

ومنطق أصحاب هذه النظريات من المفكرين البرجوازين الغربين شديد البساطة : طالما أن الثروة والفقر قد وجدوا على الدوام فلا يمكن توجيه اللوم إلى إستعمار الدول النامية من جانب الإحتكارات الأجنبية . ويوضح هذا

الأسلوب فى التعليل المدخل الطبقى لهذه النظريات وأهميتها السياسية للامبريالية ، فطالما أن التخلف والفقر والمرض والجوع موجود منذ قدم التاريخ فلا يمكن أن يلام أحد على وجوده . واذ يستبعد مؤلفو هذه النظريات وأنصارهم المسئولية التاريخية للاستعمار والامبريالية نجدهم يقدمون « فاتورة مشتركة » لكافة البلدان الصناعية . كما تكمن أحد الأسباب الأخرى وراء تركيز الامبريالية على الاهتمام بنظريات الامم « الغنية والفقيرة» فى إنها وسيلة ملائمة لتسهيل التوسع الامبريالى فى الدول النامية ، وخاصة عن طريق الشركات المتعددة الجنسية . وهم يسمون هذه الشركات «ناقلات التقدم » ولا يبدون أى إهتمام لحقيقة ان نشاطها ينطوى على نتائج مسببة للنكبات مثل التدخل فى الشئون الداخلية وانتهاك السيادة الوطنية للبلدان النامية .

وعلى أية حال فان هذه مؤشرات Indicators يمكن بواسطتها الاستدلال على وجود تفاوت بين بلدان العالم ، وفى وضع مقاييس Measurements سواء كانت ذات طبيعة كمية أو كيفية . ومن هذه المتغيرات التى تعتبر كمؤشرات للتخلف والتفاوت :

١- متوسط الدخل الفردى .

٢- حجم الصادرات ، ونوعياتها .

٣- حجم المعونات الخارجية ، ومصادرها .

٤- مجالات الاستثمار القومى .

٥- درجة الاستقرار السياسى .

٦- مستوى المعيشة وأسلوب الحياة

وسوف نستخدم المعيار الأول والخامس ، نظراً لأن الأول اكثر شيوعا وأبسط المعايير والثانى من أحدث هذه المعايير استخداما . كما نود أن نؤكد أنه يلزم إستخدام كل هذه المؤشرات والمعايير للوصول إلى الموضوعية بقدر الإمكان ، ولكن سوف نضرب مثالا باستخدام مقياسين فقط . ونود أن ننوه ايضا ان ما يهمنا من كل هذه المحاولات ككل ، الأساس الذى أعتمد عليه فى التصنيف وهو متوسط دخل الفرد وكيف اعتبر معياراً للتصنيف ولا يلفت نظرنا - الآن - مسميات تلك الدول التى صنفت فى المجموعات التالية .

١- متوسط دخل الفرد : لقد درج بعض الاقتصاديين على أن يضعوا حدودا رقمية لتصنيف دول العالم بين متقدمة ، وأخرى متخلفة وثالثة تقع بين هذه وتلك ، فنجدهم ، يميزون بين المجموعات الثلاث التالية:

أ- دول يزيد فيها متوسط نصيب الفرد من الناتج القومى عن ١٥٠٠ ، دولارا فى السنة ، ويطلق عليها دولا متقدمة .

ب- دول يتراوح فيها هذا المتوسط بين ٧٠٠ دولارا ، ١٥٠٠ دولارا فى السنة ، ويمكن تسميتها دولا فى المراحل المتوسطة للتقدم .

جـ- دول يقل فيها هذا المتوسط عن ٧٠٠ دولارا فى السنة ، وهى التى توصف بالتخلف .

وتعتمد هذه التسميات على هذا المؤشر الرقمى من ناحية ، وعلى

مدلولاته بالنسبة لظاهرة التخلف من ناحية ثانية . ولقد تمت محاولتين أجريتا في هذا الشأن « لجولد ثورب وهاجن » .

أ) المحاولة الأولى : التي أجراها « جولد ثورب Goldthorpe » لتصنيف مجتمعات العالم بين متقدمة ، ومتخلفة ، ودرجات عديدة بين هذه وتلك . واعتمد في محاولته هذه على مجموعة من المتغيرات كان أساسها – الذى أعتمد عليه في التصنيف – متوسط الدخل الفردى . فقد صنف دول العالم إلى عشرة أقسام كما يلى :

١- **دول غنية** : ويرتفع فيها متوسط الدخل الفردى عن ١٤٠٠ دولارا في السنة – ومن أمثلة هذه الدول نذكر : كندا ، الولايات المتحدة، النرويج ، المملكة المتحدة ، ايطاليا ، اسرائيل ، اليابان .

٢- **دول غير عادية** (خارجه عن المقياس) Anomalies ويرتفع فيها هذا المتوسط عن ١٠٠٠ دولار في السنة :

– ومن أمثلتها نذكر : بورتوريكو – الكويت – ليبيا .

٣- **دول متوسطة** (الغنى) ويتراوح دخل الفرد فيها بين ٧٥٠ – ١٠٥٠ دولارا في السنة .

– ومن أمثلة هذه الدول نذكر : فينزويلا ، اسبانيا ، اليونان .

٤- **الاتحاد السوفيتى ، ودول شرق أوربا** : ولا يصل متوسط دخل الفرد فيها الى ٧٥٠ دولارا في السنة (وانما هو ادنى من هذا الرقم على أية حال) .

- وتشمل هذه المجموعة : الاتحاد السوفيتى ، المانيا الشرقية ، بولندا ، تشيكوسلوفاكيا ، المجر ، يوغوسلافيا ... الخ .

٥- **دول الفقر** « النسبى » الافضل Better - offpoor ومتوسط دخل الفرد فيها يتراوح بين ٥٠٠ ، ٧٥٠ دولار فى السنة .

- ومن أمثلتها : المكسيك ، باناما ، شيلى ، البرتغال ، مالطه ، قبرص ، لبنان ، جابون ، جنوب أفريقيا .

٦- **دول الفقر** « المتوسط أو المعتدل » Middling Poor : ويتراوح متوسط دخل الفرد فيها بين ٢٠٠ ، ٥٠٠ دولارا سنويا :

- ومن امثلتها نذكر : جامايكا ، جمهورية الدومينيكان ، بيرو ، البرازيل ، تونس ، الجزائر ، المغرب ، ايران ، السعودية العربية ، الفلبين ، تايوان ، هونج كونج .

٧- **دول ذات « حالة أفقر »** Poorer

ويتراوح متوسط دخل الفرد فيها بين ١٠٠ ، ٢٠٠ دولارا سنويا.

- ومن أمثلتها على سبيل المثال : بوليفيا ، مصر ، اليمن الشمالية ، باكستان ، (قبل انفصال بانجلاديش) ، كوريا ، جمهورية افريقيا الوسطى ، السودان .

٨- **الدول « الأشد فقرا »** Poorest

وينخفض فيها متوسط دخل الفرد عن ١٠٠ دولارا سنويا.

- ومن أمثلتها نذكر : اليمن الجنوبية ، افغانستان ، الهند ، نيبال، بورما ، غنيا ، فولتا العليا ، الكونغو كينشاسا (زائير الان) بوتسوانا .

٩- **الصين** ، وكوريا الشمالية ، وفيتنام الشمالية ، وكوبا .

١٠- **دول صغيرة** ، ومناطق لم تتضمن فى التصنيف السابق حيث لا يتوافر عنها بيانات تتعلق باجمالى الناتج القومى .

- ومن هذه المجموعة نذكر : ايسلاند ، جرينلاند ، برلين الغربية، برلين الشرقية .

ب) اما المحاولة الثانية : فقد قام بها « هاجين Hagen » منطلقاً من ذات الفكرة السابقة ، ولكن التكنيك الذى اتبعه فى التصنيف مختلف ، كما ان مصدره للبيانات يرجع إلى تاريخ سابق عن المحاولة السابقة (فقد اعتمد على بيانات ٦٠ / ١٩٦٥) .

وكان أسلوبه فى التصنيف يستند الى المقارنة بين بيانات « ستة وستين دولة » مصنفة حسب القارات ، ومرتبة ترتيباً تنازلياً طبقا لمتوسط دخل الفرد فى كل دولة ، من كل قارة . ويمكننا عرض هذا التصنيف فى الجدول التالى :

جـدول (١)

تصنيف دول العالم حسب متوسط دخل الفرد بالدولار

لعام ١٩٦٠ - ١٩٦٥

مسلسل عام	القـــارة ، والدولـــة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
	أفريقيا :	
١	١- ليبيا	٧٠٥
٢	٢- غانا	٢٨٨
٣	٣- ليبيريا	٢٨٥
٤	٤- روديسيا	٢٥٥
٥	٥- الجزائر	٢٤٨
٦	٦- تونس	٢٠٥
٧	٧- المغرب	١٩٦
٨	٨- مصر	١٥٩
٩	٩- نيجيريا	٩٢
١٠	١٠- كينيا	٨٤
١١	١١- غينيا	٨٠
١٢	١٢- تانزانيا	٧٦
	آسيا :	
١٣	١- الكويت	٤٧٨٦
١٤	٢- اسرائيل	١٤٠٧
١٥	٣- اليابان	٨٧٠
١٦	٤- لبنان	٣٢٣

مسلسل عام	القـــارة ، والدولـــة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
١٧	٥- الملايو	٣١٣
١٨	٦- تركيا	٢٧٩
١٩	٧- ايران	٢٧٠
٢٠	٨- تايوان	٢٢٨
٢١	٩- الفلبين	١٥٦
٢٢	١٠- سيلان	١٤٥
٢٣	١١- تايلاند	١٢٩
٢٤	١٢- الهند	١٠٣
٢٥	١٣- باكستان	٩٧
٢٦	١٤- بورما	٦٨
٢٧	١٥- افغانستان	٦٨
	أمريكا اللاتينية :	
٢٨	١- بورتوريكو	١١٩٤
٢٩	٢- فينزويلا	٩٧١
٣٠	٣- الارجنتين	٦٧٠
٣١	٤- ارجواى	٦١٢
٣٢	٥- شيلى	٥٧٥
٣٣	٦- كوبا	٥٣٠
٣٤	٧- جامايكا	٥١٦
٣٥	٨- المكسيك	٤٨٢
٣٦	٩- كوستاريكا	٤٢١
٣٧	١٠- جمهورية الدومينيكان	٣٣٧

مسلسل عام	القـــارة ، والدولـــة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
٣٨	١١- جواتيمالا	٣٢٢
٣٩	١٢- كولومبيا	٣٠٥
٤٠	١٣- البرازيل	٢٧٣
٤١	١٤- السلفادور	٢٧٣
٤٢	١٥- بيرو	٢٧٢
٤٣	١٦- هونداراس	٢٢٥
٤٤	١٧- اكوادور	٢٢٣
٤٥	١٨-باراجواى	٢١٧
٤٦	١٩- بوليفيا	١٦٦
	أوروبا :	
٤٧	١- الدانمارك	٣١٠٩
٤٨	٢- السويد	٢٤٨٧
٤٩	٣- سويسرا	٢٣٠١
٥٠	٤- المانيا (الاتحادية)	١٩٧٧
٥١	٥- فرنسا	١٩٢٢
٥٢	٦- النرويج	١٩٠٧
٥٣	٧- بريطانيا	١٧٩٠
٥٤	٨- بلجيكا	١٧٦١
٥٥	٩- فنلاندا	١٧٤٧
٥٦	١٠- هولندا	١٥٣٢
٥٧	١١- النمسا	١٢٨٧
٥٨	١٢- ايطاليا	١١٠٠

مسلسل عام	القـــارة ، والدولـــة	متوسط الدخل الفردى بالدولار
٥٩	١٣- ايرلاندا	٩٥١
٦٠	١٤- أسبانيا	٦٨٢
٦١	١٥- اليونان	٦٧٣
٦٢	١٦- البرتغال	٤٠٠
	استراليا ونيوزيلاندا :	
٦٣	١- استراليا	٢٠٣٥
٦٤	٢- نيوزيلاندا	٢٠٢٥
	امريكا الشمالية :	
٦٥	١- الولايات المتحدة الامريكية	٣٥٣٦
٦٦	٢- كندا	٢٥٠٥

وبنظرة متفحصة إلى الجدول السابق يتضح أن ترتيب هذه الدول داخل قاراتها (ومن خلاله يمكن إشتقاق ترتيب عام لها ، لا تفصل بينه القارات) قد تم على أساس معيار واحد وهو « متوسط دخل الفرد » . كما أن بيانات الجدول توافينا بقائمة من الدول تقع على القمة بالنسبة لقاراتها من حيث التقدم ، والتخلف (عام ١٩٦٥) وذلك كما يلى :

- فى افريقيا اتضح أن ليبيا تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (٧٠٥ دولارا)
- فى آسيا اتضح أن الكويت تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (٤٧٨٦ دولارا)

- فى امريكا اللاتينية اتضح ان بورتوريكو تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (١١٩٤ دولارا)
- فى أوروبا اتضح ان الدانمارك تحتل القمة من حيث متوسط دخل الفرد فيها (٣١٠٩ دولارا)
- فى استراليا ، ونيوزيلاندا اتضح ان استراليا هى المتميزة فيصل هذا المتوسط إلى (٢٠٣٥ دولارا)
- فى امريكا الشمالية اتضح ان الولايات المتحدة هى المتميزة فيصل هذا المتوصل إلى (٣٥٣٦ دولارا)

وبعقد مقارنة بسيطة بين دول القارة الواحدة ، يتضح ان الاعتماد على هذا المؤشر وحده ، يعتبر مضللا لقياس مدى تقدم الدولة ، أو تخلفها ، فليست ليبيا هى الدولة المتقدمة على وجه الاطلاق بين دول قارة أفريقيا سنة ١٩٦٥ . هى فقط يرتفع فيها نصيب الفرد من الدخل القومى (أو ما يعبر عنه بالدخل الفردى) وذلك راجع إلى عاملين رئيسيين :

الأول : اكتشاف مصادر جديدة للثروة ، متمثلا ذلك فى البترول ، الامر الذى يؤثر فى ارتفاع اجمالى الناتج القومى للدولة .

الثانى : يتمثل فى ضآلة عدد السكان فيها (٨ر٩ مليون نسمة فى ذات السنة) الامر الذى يرفع بالضرورة من متوسط دخل الفرد .

وكذلك الحال بالنسبة فى قارة آسيا ، وللدانمارك فى قارة أوروبا

وهكذا ، كما يلفت النظر فى الجدول السابق ، تلك التفاوتات الضخمة ، بين الدول التى تتربع على القمة فى قاراتها ، وبين التى تليها (اما مباشرة أو تلك التى تعد من الاوائل فى الترتيب) ولعل قارتى أفريقيا وآسيا هما أوضح النماذج على ذلك .

* فاذا كانت ليبيا تحتل الموقع الأول فى أفريقيا (ومتوسط دخل الفرد فيها يبلغ ٧٠٥ دولارا) فان غانا تأخذ المركز الثانى فى الترتيب (ولكن متوسط دخل الفردفيها يبلغ ١٤٠٧ دولارا) .

* واذا كانت الكويت تلحظ على القمة بالنسبة لآسيا (ومتوسط دخل الفرد فيها بلغ ٤٧٨٦ دولارا) فان اسرائيل هى التالية لها فى الترتيب (ولكن متوسط دخل الفرد بلغ ١٤٠٧ دولارا) .

ولا يهمنا هنا مسميات الدول قدر ما نركز على ذلك التفاوت الضخم بين متوسط دخول الافراد فيها . فقد بلغت النسبة – فى هذا المثال – بين الدولتين الاوليين فى افريقيا حوالى ثلاثة أمثال ، وبين مثيلتهما فى آسيا حوالى ثلاثة أمثال أيضا .

ذلك شأن المقارنة بين دول القارة الواحدة ، أما اذا حاولنا عقد مقارنات بيم دول المجموعة ككل (ستة وستين دولة) بغض النظر عن الحدود الفاصلة بين القارات ، فاننا واجدون تناقضات ، ومفارقات صارخة اذ انه – وفق ذلك المعيار ، وفى تلك السنة – تعد الكويت واقعة على القمة ليس بالنسبة لقارة آسيا فقط ، وانما أيضا بالنسبة للعالم ككل (٤٧٨٦

دولارا) تليهـا الولايات المتـحدة (٣٥٣٦ دولار)ثم الدانمارك (٣١٠٩ دولارا) فاستراليا (٢٠٣٥ دولارا) ثم بورتوريكو (١١٩٤ دولارا) واخيرا تجيئ ليبيا (٧٠٥ دولارا) واضح اذن ان هذا الترتيب لا يعكس الصورة الحقيقية لمدى تقدم الدول أو تخلفها سواء كان ذلك على مستوى القارة أو على مستوى دول العالم ككل . والجدول التالى يوضح نصيب الفرد من الدخل لعام ١٩٩٠ .

جـدول (٢)

نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى لعام ١٩٩٠

مسلسل	البلـــــد	نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى الحقيقى حسب القيمة الشرائية للدولار عام ١٩٨٩	
١	كندا	١٨٦٣٥	المجموعة الأولى دول متقدمة
٢	اليابان	١٤٣١١	
٣	النرويج	١٦٨٣٨	
٤	سويسرا	١٨٥٩٠	
٥	السويد	١٤٨١٧	
٦	الولايات المتحدة	٢٠٩٩٨	
٧	الامريكية	١٥٢٦٦	
٨	استراليا	١٤١٦٤	
٩	فرنسا	١٣٣٥١	
١٠	هولندا	١٣٧٣٢	

مسلسل	البلـــــــد	نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى الحقيقى حسب القيمة الشرائية للدولار عام ١٩٨٩	
١١	المملكة المتحدة	٧٤٢٠	المجموعة الثانية دول اشتراكية
١٢	تشيكوسلوفاكيا	٦٢٤٥	
١٣	هنغاريا	٤٩٠٥	
١٤	الاتحاد السوفيتى	٤٩٠١	
١٥	جمهورية كوريا	٤٨٦٠	
١٦	بلغاريا	٤٨٦٢	
١٧	يوغوسلافيا	٤٧٧٠	
١٨	بولندا	٢٦٥٦	
١٩	الصين	٢٥٠٠	
٢٠	كوبا	١٤٦٣	
٢١	نيكاراجوا	٤٩٩٦	المجموعة الثالثة دول عالم ثالث
٢٢	اسرائيل	٤٩٦٤	
٢٣	قبرص	٤٠٦٨	
٢٤	كولومبيا	٢٧٨٧	
٢٥	جامايكا	٤٨٥٢	
٢٦	جنوب أفريقيا	٤٠٠٢	
٢٧	تركيا	٢٢٥٣	
٢٨	سرى لانكا	٣٠١٢	
٢٩	اكوادور	٢٧٣١	
٣٠	بيرو	١٠٠٥	
٣١	غانا	١٨٩٧	
٣٢	السلفادور	٢٠٣٤	
٣٣	اندونسيا	١٥٣١	

مسلسل	البلـــــد		نصيب الفرد من الناتج المحلى الاجمالى الحقيقى حسب القيمة الشرائية للدولار عام ١٩٨٩
٣٤	بوليفيا	١٧٨٩	
٣٥	باكستان	٩١٠	
٣٦	الهند	٩٦٢	
٣٧	هايتى	٤٩٩	
٣٨	أوغندا	٨٢٠	
٣٩	بنجلاديش	١٢٠٨	
٤٠	السنغال	٧٧٠	
٤١	جمهورية أفريقيا الوسطى	١٠٤٢	المجموعة الرابعة الدول العربية والاسلامية
٤٢	السودان	١٥٦٠	
٤٣	اليمن	١٩٣٤	
٤٤	مصر	٢٢٩٨	
٤٥	المغرب	٣٥١٠	
٤٦	العراق	٢٤١٥	
٤٧	الاردن	٣٣٢٩	
٤٨	تونس	٤٣٤٨	
٤٩	سوريا	١٠٥٧٣	
٥٠	عمان	١٠٣٣٠	
٥١	السعودية	٢٣٧٩٨	
٥٢	الامارات العربية المتحدة	١٠٨٠٤	
٥٣	البحرين	١٥٩٨٤	
٥٤	الكويت	٣١٢٠	
٥٥	جمهورية ايران الاسلامية	٧١٠	

المصدر : الامم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ .

ويمكن ان نلاحظ من خلال الجدول السابق ما يلى :

١- أن نصيب الفرد من إجمالى الناتج المحلى الحقيقى فى الدول الصناعية مرتفع للغاية و يناظره أحيانا ويتفوق عليه نصيب الفرد فى بعض الدول العربية فمثلا بلغ فى المملكة المتحدة حوالى ١٣٧٣٢ ألف دولار مقابل ١٣٧٩٨ فى الامارات ، إلا أن ذلك لا يعنى أن دولة الامارات فى نفس تقدم المملكة المتحدة .

٢- ان مجموعة الدول الاشتراكية نصيب الفرد فيها يكاد يصل إلى نصيب الفرد فى بعض بلدان العالم الثالث أو المتخلف ، وذلك لا يعنى أيضا أن تلك الدول فى نفس درجة تطور الدول المتخلفة فمثلا بلغ فى الاتحاد السوفيتى حوالى ٦٢٧ ألف دولار ، مقابل ٧٢٥٠ ألف دولار فى الجماهيرية العربية الليبية ، وذلك لا يمكن أن يعكس مستوى التقدم الصناعى فى كل من الدولتين، ولكنه يؤكد أن الدول الاشتراكية مستوى المعيشة فيها منخفض للغاية ، وان الدولة تتدخل لتوفير الاحتياجات الأساسية للانسان فيها وفق النظرية الاجتماعية والسياسية السائدة .

٣- لا يمكن الإرتكان إلى مستوى الدخل أو نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى كمعيار للتقدم أو التخلف ، ولكنه يعد فقط مؤشر لذلك ، ولابد من تضافر العديد من المقاييس الأخرى التى توصلنا إلى قياس حقيقى لدرجة التطور والتقدم وهو مدى إعتماد الدولة على ذاتها فى تقدمها الصناعى ودورها السياسى على الصعيد العالمى .

والشكل التالى يوضح توزيع الدخل فى دول العالم، وبعد انهيار منظومة البلدان الاشتراكية فيما عدا الصين وكوبا، وذلك إنطلاقا من أن البيانات السابقة إستندت إلى إحصائيات سابقة على تعاظم دور النظام الرأسمالى العالمى الجديد / القديم ، بعد هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية ـ والتوجه نحو العولة والكوكبة والتى تعنى فى الأساس تقديم النموذج الرأسمالى كصيغة اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية للتقدم والنهوض من واقع التخلف إلى أفق التقدم .

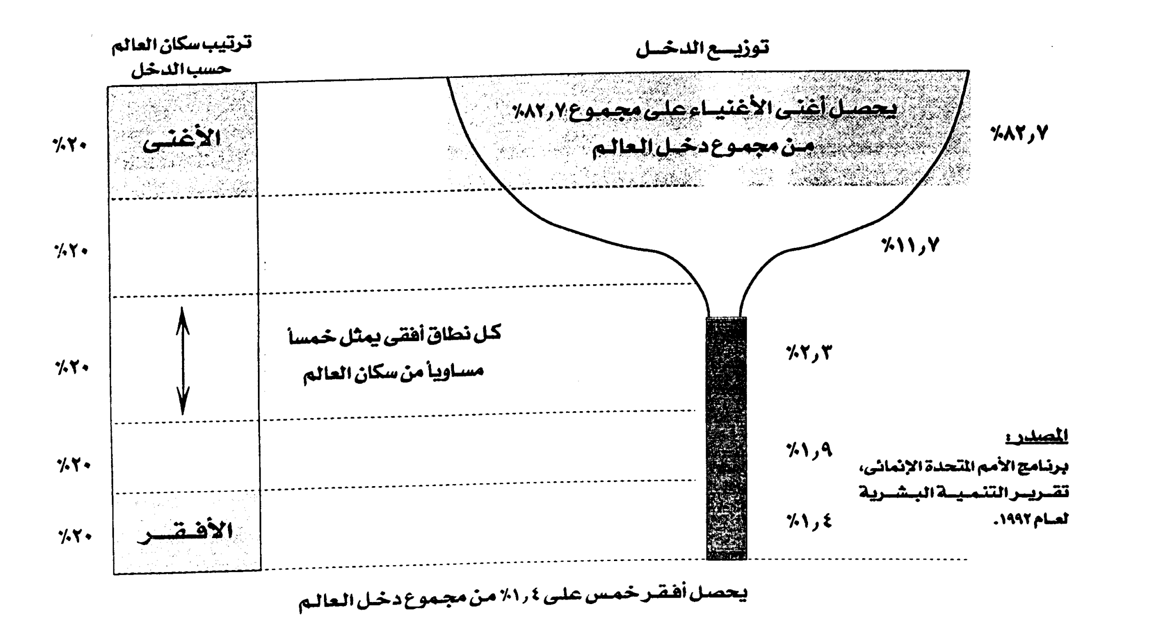
ويبين لنا الشكل أن ٢٠ ٪ من أغنى أغنياء دول العالم تحصل على ٨٢٫٧٪ من اجمالى الدخل فى العالم، وأن أفقر دول العالم وهى تمثل ٢٠ ٪ من مجموع دول العالم تحصل على ١٫٤ ٪ من اجمالى الدخل فى العالم ، وأن ٦٠ ٪ من اجمالى سكان العالم تحصل على ١٧٫٣ ٪ من اجمالى دخل دول العالم ، ولاشك أن تلك الصورة ليست فى حاجة إلى تفسير ، حيث يحصل ٢٠ ٪ من سكان العالم الأغنياء على ٨٢٫٧٪ من اجمالى دخل دول العالم ويحصل ٨٠٪ من اجمالى السكان على ١٧٫٣ ٪ من اجمالى دخل دول العالم . إنها صورة فى حاجة إلى كفاح لكى تعتدل وتحقق العدالة والمساواة بين البشر .

ويوضح الجدول (٣) التفاوت فى الدخل العالمى للفترة من عام ١٩٦٠ وحتى عام ١٩٨٩ ، خلال ثلاثين عاماً، حصل ٢٠ ٪ من الأغنياء فى العالم إلى حوالى ٨٢٫٧٪ من اجمالى دخل دول العالم ، وذلك مقابل حصول أفقر نسبة ٢٠ ٪ على ٢٫٣ ٪ عام ١٩٦٠ ووصل إلى ١٫٤ ٪ من اجمالى دخل دول العالم فى عام ١٩٨٩ . ووصلت نسبة دخل أغنى الأغنياء إلى دخل أفقر الفقراء إلى ٣٠ إلى ١ فى عام ١٩٦٠ ، ٥٩ إلى ١

فى عام ١٩٨٩ ، أى أن الصورة الاجمالية لا تتغير لصالح الفقراء ، بل يظل الأغنياء ٢٠ ٪ يستحوزون على أكثر من ٨٠ ٪ من دخل دول العالم ومازالت الصورة تزداد تفاوتاً وتناقضاً .

أما الجدول رقم (٤) فهو يقدم صورة اجمالية وتفضيلية للتفاوت بين دول الشمال الغنى ودول الجنوب الفقيرة خلال الفترة من عام ١٩٦٠-١٩٩٠ فى مجال بقاء الانسان على قيد الحياة ، وكذا فى اتساع التفاوت فى التقدم البشرى ، ولو نظرنا إلى مثال واحد فقط سنجد معدل وفيات الأطفال لكل ألف من المواليد الأحياء نجدها فى دول الشمال عام ١٩٦٠ وصلت إلى ٤٥ واستمرت فى الإنخفاض فى عام ١٩٩٠ ١٨ أما دول الجنوب فكانت ٢٣٣ عام ١٩٦٠ ، وانخفضت إلى حوالى ١١٢ عام ١٩٩٠ ، وبلغت نسبة التفاوت المطلق عام ١٩٦٠ حوالى ٦٠ ٪ ، وبلغت حوالى ٣٢ ٪ عام ١٩٩٠.

أما المؤشر الثانى وهو نسبة القيد بالتعليم الثانوى فقد بلغت فى دول الشمال ١٨ ٪ عام ١٩٦٠ ، ووصلت إلى حوالى ٣٧ ٪ عام ١٩٩٠ ، فى مقابل ٣ ٪ عام ١٩٦٠ لدول الجنوب وارتفعت إلى حوالى ٨ ٪ فى عام ١٩٩٠ ، وبلغت نسبة التفاوت المطلق إلى حوال ١٥ ٪ عام ١٩٦٠ مقابل ٢٩ ٪ فى عام ١٩٩٠ ، ولاشك أن كل تلك الأرقام تؤكد حقيقة واحدة ، هى أن التفاوت لصالح دول الشمال الغنى وذلك على حساب تخلف ونهب دول الجنوب الفقير، وأن أى تقدم يتم فى دول الشمال الغنى يكون على حساب تخلف دول الجنوب الفقيرة، هذه الحقيقة لاتؤكدها فقط المقاولات النظرية والأيديولوجية، ولكن تؤكدها أيضاً الأرقام والاحصائية الدولية شبه المحايدة .


ترتيب سكان العالم حسب الدخل
توزيـع الدخـل
الأغنى
الأفقـر
%٢٠
%٢٠
%٢٠
%٢٠
%٢٠
يحصل أغنى الأغنيـاء على مجموع ٨٢٫٧%
من مجموع دخل العالم
%٨٢٫٧
%١١٫٧
%٢٫٣
%١٫٩
%١٫٤
كل نطاق أفقى يمثل خمساً
مساوياً من سكان العالم
يحصل أفقر خمس على ١٫٤% من مجموع دخل العالم
المصدر:
برنامج الأمم المتحدة الإنمائى،
تقرير التنمية البشرية
لعام ١٩٩٢.

جدول (٣)

التفاوت فى الدخل العالمى ١٩٦٠ - ١٩٨٩

العـــام	أفقر نسبة ٢٠ ٪ (٪)	أغنى نسبة ٢٠ ٪ (٪)	نسبة دخل أغنى الأغنياء إلى دخل أفقر الفقراء	مُعامل جينى
١٩٦٠	٢٫٣	٧٠٫٢	٣٠ إلى ١	٠٫٦٩
١٩٧٠	٢٫٣	٧٣٫٩	٣٢ إلى ١	٠٫٧١
١٩٨٠	١٫٧	٧٦٫٣	٤٥ إلى ١	٠٫٧٩
١٩٨٩	١٫٤	٨٢٫٧	٥٩ إلى ١	٠٫٨٧

المصدر : برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ الجدول رقم ٣ - ١ ، ص ٣٦ .

جدول (٤)

التفاوت بين الشمال والجنوب فى التنمية البشرية ١٩٦٠ – ١٩٩٠ *

	الشمـــال		الجنـــوب		التفاوت المطلق	
	١٩٦٠	١٩٩٠	١٩٦٠	١٩٩٠	١٩٦٠	١٩٩٠
تضيق التفاوت فى بقاء الإنسان على قيد الحياة						
العمر المتوقع (سنوات)	٦٩ر٠	٧٤ر٥	٤٦ر٢	٦٢ر٨	٢٢ر٨	١١ر٧
معرفة القراءة والكتابة بين الكبار ٪ (أ)	٩٥	٩٧	٤٦	٦٤	٤٩	٣٣
السعرات الحرارية يوميا كنسبة مئوية من الاحتياجات(ب)	١٢٤	١٣٤	٩٠	١٠٩	٣٤	٢٥
وفيات الأطفال لكل ألف من المواليد الأحياء	٤٥	١٨	٢٣٣	١١٢	١٨٧	٩٤
الحصول على مياه مأمونة (٪ من السكان) (ج)	١٠٠	١٠٠	٤٠	٦٨	٦٠	٣٢
اتساع التفاوت فى التقدم البشرى						
متوسط سنوات الدراسة (السنوات) (د)	٩ر١	١٠ر٠	٣ر٥	٣ر٧	٥ر٦	٦ر٣
نسبة القيد بالتعليم بعد الثانوى (ب)	١٨	٣٧	٣	٨	١٥	٢٩
العلماء والفنيون لكل ألف شخص (هـ)	٥١	٨١	٦	٩	٤٥	٧٢
الانفاق على البحث والتطوير (بلايين الدولارات)	١٩٦	٤٣٤	١٣	١٨	١٨٣	٤١٦
أجهزة الهاتف لكل ألف شخص	١٣٠	٤٦٦	٩	٢٦	١٢١	٤٤٠
أجهزة الراديو لكل ألف شخص (ب)	٤٤٩	١٠٠٨	٣٢	١٧٣	٤١٧	٨٣٥

(أ) – ١٩٧٠ وليس ١٩٦٠ ، (ب) ١٩٦٥ ، (ج) ١٩٧٥ ، (د) ١٩٨٠ ، (هـ) ١٩٨٠ – ١٩٨٥

* **المصدر**. برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، الجدول رقم ٣ – ٦ ص ٣٧ .

وعلى ذلك سنحاول أن نستخدم معيار ثان من المعايير الستة السالف ذكرها غير مستوى الدخل الفردى ، وهو معيار (درجة الإستقرار السياسى) ونؤكد ثانية أن تلك كلها مؤشرات ، ذات دلالة ، وليست نهائية القول فيما يتعلق بتحديد التقدم والتخلف .

٢- درجة الاستقرار السياسى : Political Stability

لعل الوضع السياسى هو من أكثر الابعاد حساسية ، وتأثراً بقضية التخلف ، وتأثيراً فيها أيضا . ولا نعنى بالوضع السياسى ، النظام الذى يتبعه مجتمع ما فى أموره الداخلية، أو فيما يتعلق بعلاقاته الدولية فقط، ولا نقصد به ايضا الاتجاه الايديولوجى الذى ينتمى اليه فحسب ، وانما فوق ذلك كله نراه محددا فى الاستراتيجية العامة التى يتبناها مجتمع من المجتمعات داخلياً وخارجياً . ولما كانت تلك الاستراتيجية لا تقف فقط عند حدود المعنى السياسى وانما تمتد ايضا إلى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية فانها لذلك ترتبط بالظاهرة التى تتضمن كل هذه الابعاد . الا وهى ظاهرة التخلف.

وقد إستخدم المفهوم السياسى بكثرة فى كتابات « التنمية والتخلف » وذلك رغم أن محاولات عديدة منها قد أقتصرت على تحليل الوضع السياسى القائم فى بعض المجتمعات المتخلفة دون أن تشير إلى العلاقة بين ذلك الوضع ، والدرجة التى تعانيها هذه المجتمعات من التخلف . ولذا فقد جاء كثير منها ذات طبيعة وصفية .

أما الكتابات الأخرى - فى ذات المجال - فقد كانت أكثر شمولا وتكاملا . فقد حاولت فى البداية أن تقيم علاقة افتراضية بين حالة التخلف التى يعانى فيها المجتمع مستندة فى ذلك إلى مؤشرات هذه الحالة وبين

الوضع السياسى بها (معتمدة على إتجاه مقارن إما فى نفس المجتمع بين فتراته التاريخية ، أو بينه وبين غيره من المجتمعات) .

ومن هنا نشأ مصطلح « الاستقرار السياسى Political Stability كتعبير عن درجة الثبات التى يتميز بها وضع سياسى لمجتمع من المجتمعات داخلياً ، وخارجياً واستخدام هذا المصطلح أيضا كمؤشر للتخلف (وذلك فى حالة عدم وجود الاستقرار ، أو كان على الاقل مهتزاً) . وقد تدارس البعض متغيرات التخلف ، ومؤشراته وكان ذلك المؤشر ضمنها ، واعطيت كل المؤشرات أوزانا قيمية ، ترجع أهميتها النسبية بين بعضها البعض . فكان الاستقرار السياسى من أكثر المؤشرات أهمية فى ظاهرة التخلف .

ولوحظ من تلك الدراسات ان معظم الحالات التى تعرضت للبحث من البلدان المتخلفة تتشابك فيها ، وتجتمع مؤشرات التخلف فى أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

وقد ناقش « جامير .Gamer R » فى كتابة القيم « الامم النامية : منظور مقارن » هذه القضية بتفصيل شديد ، وتعرض لمسألة الاوضاع السياسية للدول النامية ، وكيف انها لا تزال مرتبطة أوثق الارتباط ورغم حصولها الشكلى على الاستقلال السياسى – بالدول الأخرى الأكثر تقدما بحيث يلحظ انها تسير دائما فى فلكها ، ليس سياسيا فحسب وانما أيضا اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا .

ويعبر « جامير » عن هذه العلاقة ببراعة ودقة ، حين يصفها بانها كعلاقة التابع الرشيد ، Patron بالحامى أو الراعى Client حيث

يطلب الاول العون دائما من الثانى ، ولا يستطيع ان يعتمد على ذاته أو يثق بقدراته دون أن يستشير سيده أو راعيه الذى يؤكد له – بطبيعة الحال – مشاعره وظنونه الهدامه ، فيزيده بالتالى ضعفا ، وتخاذلا وإتكالا وتبعية .

أما اذا حاولنا تحليل مؤشر الاستقرار السياسى كعنصر مؤثر فى ظاهرة التخلف ككل ، فإن افتراضنا المبدئى يستند إلى تفاعل العوامل المؤثرة فى تكوين الظاهرة (وان كنا سنركز على البعد السياسى منها) وتتبلور أبعاد هذا المؤشر فى النقاط الاربع التالية :

١ – أن التبعية بمعناها الواسع ، قرين لعدم الاستقرار السياسى . فما من مجتمع تابع لغيره الا ويتأثر بطبيعة الحال بما يحدث فى هذا الاخير من تقلبات وأزمات حتى وان لا تمسه بالدرجة الاولى، الامر الذى ينعكس على وضعه السياسى له مباشرة .

٢ – أن القادة السياسيين للدول المتخلفة لا يخرجون عن كونهم موظفين معينين من قبل المجتمعات التى تفرض عليها الوصاية . ولذا فإن وضعهم شكلى ، صورى ، وغير مؤثر .

٣ – أن الأزمات السياسية لتلك الدول (التابعة) تحدث وتظهر حين يدرك أفراد المجتمع ان السياسة المعلنة هى الزائفة ، وان ما يقع بالفعل هو شئ آخر بعيد عن المصالح القومية ، وبخاصة اذا ارتبط ذلك بالوضع الاقتصادى لهم . ذلك مع افتراض عدم وجود سلطة تشريعية أو وجودها بشكل ضعيف ، ومهترئ .

٤ – غياب المشاركة الشعبية للجماهير فى تولى قيادة الأمور فى البلاد النامية ، وذلك يعبر بشكل آخر عن غياب الديمقراطية فى

هذه المجتمعات، وإن وجدت فهى موجودة لاستكمال الشكل فقط وتبعد عن المضمون الجوهرى فى مشاركة الجماهير فى الحكم وربما يرجع ذلك بشكل أساسى إلى أن معظم الحكومات فى دول العالم المتخلف حكومات عسكرية ولم تحكم عن طريق البرلمانات الديمقراطية ، ومن خلال هذين المعيارين لتقسيم دول العالم فإننا لاننكر أهمية بقية المعايير التى يجب أن يستند إليها أى تقسيم للعالم .

وإذا كانت مؤشرات متوسط الدخل الفردى أو نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى تعد مؤشراً على التقدم أو التخلف، فلا شك أن مؤشرات التنمية البشرية والمتمثلة فى العمر المتوقع ومعدل القراءة والكتابة ونسبة القيد بالمراحل التعليمية ونصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى الحقيقى تعد من دلائل وجود تنمية بشرية، وكذا تقديرات ونسب الأمية ومؤشرات التعليم العالى والمتمثلة فى نسبة القيد ونوعية الدراسة ونصيب الذكور والإناث .. لاشك أن كل تلك المؤشرات تعد موجهات أساسية فى التعامل مع التقدم والتخلف، والجداول التالية توضح الموقف فى المناطق الإقليمية فى العالم خلال منتصف التسعينات وهى مستمدة أساساً من تقارير التنمية البشرية الصادر عن الأمم المتحدة .

جدول (٥)
مؤشرات التنمية البشرية حسب المناطق الإقليمية فى العالم
لعام ١٩٩٥

البيان / الدولة	الدول العربية	شرق آسيا ماعدا الصين	أمريكا اللاتينية والكاريبى	جميع الدول النامية	البلدان الصناعية	العالم
دليل التنمية البشرية						
العمر المتوقع	٦٢ر٩	٧١ر٥	٦٩ر-	٦١ر٨	٧٤ر١	٦٣ر٢
معدل القراءة والكتابة بين البالغين	٥٤ر٧	٩٦ر٢	٨٦ر٢	٦٩ر٧	٩٨ر٥	٧٧ر١
نسبة القيد فى مراحل التعليم الأولية والثانوية والعالية معاً	٥٨	٧٨	٦٩	٥٦	٨٣	٦٠
نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى الحقيقى	٤ر٤٥	٩ر٤٢٩	٥ر٨٧٣	٢ر٩٠٤	١٥ر٩٨٦	٥ر٧٩٨
معدل التنمية البشرية	٠ر٦٣٦	٠ر٨٨١	٠ر٨٢٩	٠ر٥٧٦	٠ر٩١١	٠ر٧٦٤

المصدر : برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تقرير التنمية البشرية فى العالم لعام ١٩٩٧ ، نيويورك .

UNESCO World Education Report , 1993, 1997

– معدلات القيد الإجمالى بالتعليم العالى فى الوطن العربى فى سنوات :
١٩٨٠ ، ١٩٨٥ ، ١٩٩٠ ، ١٩٩٥ قدرت بحوالى
٩ر٤٪ ، ١١ر٥٪ ، ١١ر٨٪ ، ١٢ر٥٪ على التوالى

جدول (٦)
المعالم الرئيسية للتنمية البشرية حسب النوع (ذكور - إناث) في بعض المناطق الإقليمية في العالم ١٩٩٥

الدولة / البيان	الدول العربية	شرق آسيا ماعدا الصين	أمريكا اللاتينية والكاريبي	جميع الدول النامية	البلدان الصناعية	العالم
معدل القراءة والكتابة بين البالغين						
نساء	٤٠٫٦	٩٥٫١	٨٤٫٩	٦٠٫٣	٩٨٫٥	٧٠٫٨
ذكور	٦٦٫٩	٩٨٫٢	٨٧٫٣	٧٨٫٤	٩٨٫٥	٥٣٫٥
نسبة القيد في مراحل التعليم						
نساء	٥٣٫٤	٧٦٫٤	٦٨٫٦	٥١٫٦	٨٣٫٩	٥٧٫١
ذكور	٦٣٫٣	٨٢٫٢	٦٩٫ -	٦٠٫٣	٨١٫٥	٦٣٫٩
معدل نصيب الفرد من الناتج الإجمالي الحقيقي المكتسب :						
نساء	٢١٫١	٢٨٫١	٢٦٫٩	٣١٫٧	٣٧٫٧	٣٣٫٣
ذكور	٧٨٫٩	٧١٫٩	٧٣٫١	٦٨٫٣	٦٢٫٣	٦٦٫٧

المصدر : برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧ .

جدول (٧)
تقديرات أعداد الأميين (١٥ نسة) فما فوق من السكان (بالمليون)
١٩٨٠ - ٢٠٠٠

اسم الإقليـــــــم	١٩٨٠			١٩٩٥			٢٠٠٠		
	ذ+أ	أ	٪أ	ذ+أ	أ	٪أ	ذ+أ	أ	٪أ
أقطار الوطن العربى	٥٥٫٨	٣٤٫٥	٦١٫٨	٦٥٫٥	٤١٫٢	٦٢٫٩	٦٧٫٩	٤٢٫٩	٦٣٫٣
أفريقيا جنوبى الصحراء	١٢٥٫٩	٧٦٫٢	٦٠٫٥	١٤٠٫٥	٨٧٫١	٦٢٫	١٤٣٫٤	٨٩٫٣	٦٢٫٣
أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى	٤٤٫١	٢٤٫٧	٥٦٫١	٤٢٫٩	٢٣٫٤	٥٤٫٧	٤٢٫١	٢٢٫٧	٥٤٫ -
شرقى آسيا : منها الصين	٢٧٦٫١	١٨٦٫٣	٦٧٫٥	٢٠٩٫٩	١٤٩٫٥	٧١٫٢	١٨٢٫٤	١٣٢٫٣	٧٢٫٦
	٢١٨٫٨	١٤٧٫٩	٦٧٫٦	١٦٦٫٢	١١٩٫٥	٧١٫٩	١٤٣٫٥	١٠٥٫٧	٧٣٫٧
جنوبى شرقى آسيا : منها الهند	٣٤٥٫٩	٢٠٧٫٢	٥٩٫٩	٤١٥٫٥	٢٥٦٫١	٦١٫٨	٤٣٧٫٧	٢٧١٫٨	٦٢٫١
	٢٥٠٫٦	١٥٢٫٧	٦٠٫٩	٢٠٠٫٧	١٨٢٫٧	٦٢٫٨	٣٠٠٫٨	١٩٠٫٥	٦٣٫٣
جملة الدول النامية	٨٤٨٫٤	٥٣٫٦	٦٢٫٥	٨٧١٫٨	٥٦٦٫٧	٦٣٫٩	٨٧٠٫-	٥٥٨٫١	٦٤٫٢
جملة الدول الصناعية	٢٩٫ -	٢٠٫٩	١٢٫٩	١٢٫٩	٧٫٩	٦١٫٦	١٠٫٧	٦٫٥	٦٠٫٥
جملة العالم	٨٧٧٫٤	٥٥١٫٤	٦٢٫٨	٨٨٤٫٧	٥٤٦٫٧	٦٣٫٨	٨٨٠٫٨	٥٦٤٫٦	٦٤٫١

ذ + أ = ذكور وإناث

UNESCO, World Education Report, 1995, Table 2, p. 104.

جدول (٨)

نسبة الأمية بين الكبار (١٥ نسة فما فوق) فى الفئة العمرية المناظرة من السكان

١٩٨٠ – ٢٠٠٠ (نسبة مئوية)

اسم الإقليم	١٩٨٠			١٩٩٥			٢٠٠٠		
	ذ+أ	أ	٪ أ	ذ+أ	أ	٪ أ	ذ+أ	أ	٪ أ
أقطار الوطن العربى	٥٩٫٢	٤٥٫-	٧٣٫٨	٤٣٫٤	٣١٫٦	٥٥٫٨	٣٨٫٥	٢٧٫٨	٤٩٫٩
أفريقيا جنوبى الصحراء	٥٩٫٨	٤٨٫٢	٧٠٫٨	٤٣٫٢	٣٣٫٤	٥٢٫٧	٣٨٫-	٢٩٫١	٤٦٫٧
أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى	٢٠٫٣	١٧٫٩	٢٢٫٥	١٣٫٤	١٢٫٣	١٤٫٥	١١٫٨	١١	١٢٫٦
شرقى آسيا : منها الصين	٣٠٫٧	١٩٫٦	٤٢٫	١٦٫٤	٩٫٤	٢٢٫٧	١٣٫٢	٧٫٢	١٩٫٤
	٣٤٫-	٢٩٫٤	٤٧٫٣	١٨٫٥	١٠٫١	٢٧٫٣	١٥٫-	٧٫٧	٢٣٫٦
جنوبى شرقى آسيا : منها الهند	٦٠٫٩	٤٧٫٢	٧٦٫٥	٤٩٫٨	٣٧٫١	٦٣٫٤	٤٦٫٣	٣٤٫-	٥٩٫٣
	٥٩٫٢	٤٤٫٧	٧٤٫٧	٤٨٫-	٣٤٫٥	٦٢٫٧	٤٤٫٢	٣١٫٤	٥٧٫٩
جملة الدول النامية	٤٢٫	٣١٫١	٥٣٫٢	٢٩٫٦	٢١٫١	٣٨٫٣	٢٦٫٦	١٨٫٨	٣٤٫٥
جملة الدول الصناعية	٣٫٤	٢٫-	٤٫٦	١٫٣	١٫١	١٫٦	١٫١	٠٫٩	١٫٢
جملة العالم	٣٠٫٥	٢٢٫٨	٣٨٫١	٢٢٫٦	١٦٫٤	٢٨٫٨	٢٠٫٦	١٤٫٨	٢٦٫٤

المصدر: UNESCO, World Education Report, 1995, Table 3, p. 105.

جدول (٩)
التوزيع المئوى لمجموع الطلاب فى المراحل التعليمية الثلاث
وفى مناطق العالم المختلفة ١٩٧٥ - ١٩٩٠ (٪)

العـــالم -	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠
الابتدائى	٦٧٫٣	٦٥٫٣	٦٣٫٨	٦٢٫٧
الثانوى	٢٧٫٧	٢٩٫٤	٣٠٫٣	٣٠٫٧
العالى	٥٫٠	٥٫٤	٥٫٩	٦٫٦
المجموع	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠
البلدان الصناعية -				
الابتدائى	٤٩٫٤	٤٨٫٠	٤٧٫٢	٤٧٫٠
الثانوى	٣٩٫١	٣٩٫٣	٣٩٫٥	٣٨٫٠
العالى	١١٫٥	١٢٫٧	١٣٫٣	١٥٫٠
المجموع	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠
البلدان النامية -				
الابتدائى	٧٥٫١	٧١٫٧	٦٩٫٦	٦٧٫٨
الثانوى	٢٢٫٧	٢٥٫٧	٢٧٫١	٢٨٫٤
العالى	٢٫١	٢٫٦	٣٫٤	٣٫٨
المجموع	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠
البلدان العربية -				
الابتدائى	٧١٫٨	٦٧٫٠	٦٣٫٨	٦١٫٥
الثانوى	٢٤٫٣	٢٨٫٣	٣١٫١	٣٣٫٣
العالى	٣٫٩	٤٫٨	٥٫٠	٥٫٣
المجموع	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠

المصدر :اليونسكو ، الكتاب الإحصائى السنوى لعام ١٩٩٢.

مراجع الفصل الثانى

(١) إسماعيل صبرى عبد الله ، **نحو نظام إقتصادى عالمى جديد** ، (القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧).

(٢) السيد الحسينى ، **التنمية والتخلف** ، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣).

(٣) ايف لاكوست ، **العالم الثالث ، أو جغرافية التخلف** ، (بيروت، دار الحقيقة ، ١٩٧٢) .

(٤) برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، **تقرير التنمية البشرية** لعام ١٩٩٢ - ١٩٩٧ .

(٥) بيرجاليه، **العالم الثالث فى الاقتصاد العالمى** ، ترجمة : ذوقان قرقوط، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٣).

(٦) -------- ، **نهب العالم الثالث** ، ترجمة : المقدم الهيثم الأيوبى ، وذوقان قرقوط، (القاهرة، دار الكتاب العربى للطباعة والنشر، د.ت) .

(٧) بول باران ، **الاقتصاد السياسى والتنمية** ، ترجمة أحمد فؤاد بلبع، (سلسلة الألف كتاب ، ٦٢٩- القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٣).

(٨) بوتومور ، **تمهيد فى علم الاجتماع** ، ترجمة : محمد الجوهرى وآخرون، (القاهرة، دار المعارف ، ١٩٨١).

(٩) جونار ميردال ، **البلاد الغنية والبلاد الفقيرة** ، ترجمة : دانيال رزق ، (القاهرة ، سلسلة اخترنا لك ، العدد ١١٤، د.ت).

(١٠) جوكوف وآخرون ، **العالم الثالث : قضايا وآفاق** ، (موسكو، دار التقدم، ١٩٧١).

(١١) جوكوف وآخرون ، **البلدان النامية وقضاياها الملحة** ، (موسكو ، دار التقدم، ١٩٧٨).

(١٢) حامد عمار، **الجامعة بين الرسالة والمؤسسة**، (القاهرة، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٥).

(١٣) ------ ، **مقالات فى التنمية البشرية العربية** (القاهرة ، الدار القومية للكتاب ، ١٩٩٨).

(١٤) فالكووسكى، **مشكلات تنمية العالم الثالث** ، (بيروت ، دار الحقيقة، ١٩٧١).

(١٥) محمد الجوهرى ، **علم الاجتماع وقضايا التنمية فى العالم الثالث** ، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨).

(١٦) مصطفى حجازى ، **التخلف الاجتماعى، مدخل إلى سيكولوجية الانسان المقهور**، (بيروت ، معهد الانماء العربى ، ط ٢، ١٩٨٠).

(١٧) موريس غورنييه ، **العالم الثالث ثلاثة أرباع العالم، تقرير نادى روما**، ترجمة : سليم مكسور (بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ٢ ، ١٩٨٢).

(١٨) والت روستو ، **مراحل النمو الاقتصادى ، بيان غير شرعى** ، ترجمة : محمد محمود الإمام ، (القاهرة، سلسلة اخترنا لك ، العدد ١٤٤ ، د. ت).

(19) A. Gunder Frank, **" The Sociology of Development and underdevelopment of Sociology "**, In Gunder Frank ; Latin America : Underdevelopment or Revolution ; M. R. press, 1989.

(20) Unesco, **World Education Report, 1995.**

الفصل الثالث

التعليم في دول العالم المتخلف

- النظام الإقتصادى.
- النظام الإجتماعى.
- النظام السياسى.
- النظام التعليمى.

الفصل الثالث

التعليم فى دول العالم المتخلف

مقدمة :

يفضل البعض استخدام مصطلح الدول « المتخلفة Underdevelopment » عوضا عن مصطلحات أخرى مثل : « الدول النامية » و « الآخذة فى النمو » « والمتطلعة إلى النمو Development » وغيرها من التعبيرات التى لا تطابق الواقع السيسو اقتصادى لتلك الدول ، وانما قيلت واستخدمت وأصبح يحلو لكثيرين ترديدها إما « تشجيعا حقيقيا» لهذه الدول على السير فى طريق التقدم « وذلك بإفتراض صدق النوايا » أو « تحذيراً لها » وخديعة عن طريق ايهامها بأنها تأخذ طريقها بالفعل إلى النمو وهى لم تحقق من ذلك شيئا فى الواقع .

ونميل إلى استخدام تعبير « الدول المتخلفة » على البلدان التى لم تزل بعد غائبة عن وعيها فيما يتعلق بواقعها ، فهى غير مدركة لاهدافها ، وبالتالى غير مبالية بوسائل تحقيقها . ويتمثل ذلك فى القطاعات والموارد الضخمة المتاحة لها ، ولكنها غير مستخدمة لصالحها وانما هى (أى الدول ومواردها) مستغلة لصالح غيرها من الدول التى صارت متقدمة بفضل ذلك السبيل .

واذا أردنا تحليلا شاملاً لأوضاع تلك الدول ، فإنا واجدوها تتسم بخصائص وسمات معينة تجعلها غير قادرة على إستغلال مواردها كما ينبغى. أى أن ظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية قد تحول

دون تحقيق ذلك .

أولا : النظام الاقتصادى :

سيادة الاقتصاد الزراعى التقليدى ، بكل ما يحمله من نتائج اقتصادية واجتماعية وسياسية . وفى الريف يعيش غالبية سكان هذه البلاد وتعتبر نسبة العاملين فى قطاع الزراعة إلى مجموع العاملين من مؤشرات التقدم أو التخلف .

فبقدر ما تزيد هذه النسبة يكون التخلف ، وبقدر ما تقل لصالح العاملين فى قطاع الصناعة والخدمات تصعد الدولة سلم التقدم . ومع سيادة الانتاج الزراعى واشتغال غالبية القوى العاملة (من ٧٠٪ إلى ٩٥٪) فان انتاجية هذا القطاع ضعيفة .

وتتميز الدول المتخلفة كذلك بتأخر الصناعة ، مقارنة بما وصل اليه التفوق الصناعى فى البلاد المتقدمة اقتصاديا . واذا كان ارتفاع نسبة العاملين فى قطاع الزراعة مؤشراً يدل على التأخر الاقتصادى ، فان انخفاض نسبة العاملين فى قطاع الصناعة مؤشراً آخر للتخلف ، فنسبة العاملين فى هذا القطاع فى مجموعة الدول المتقدمة (١٩٦٠) يصل إلى ٣٤٫٦٪ من مجموع العاملين . وفى مجموع الدو ل المتخلفة يصل إلى ١١٫٣٪ بينما تصل نسبة العاملين فى قطاع الصناعة فى بريطانيا (١٩٦١) إلى ٤٩٪ من مجموع العاملين . وفى الولايات المتحدة (١٩٦٠) ٣٩٪ وفى اليابان (١٩٦١) ٢٨٪ وتنخفض هذه النسبة لتصل إلى ١١٫٥٪ فى الهند (١٩٦١) و٩٫٦٪ فى الباكستان (١٩٦١) و ١٥٫٦٪ فى مصر (١٩٦٧) والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)

نسبة العاملين فى قطاع الزراعة والصناعة

والخدمات فى الدول المتخلفة والدول المتقدمة

(١٩٥٠ - ١٩٦٠)

مجموعة الدول	السنة	الزراعة ٪	الصناعة ٪	الخدمات ٪
الدول المتقدمة	١٩٥٠	٣٥٫٥٪	٣٢٫٣٪	٣٢٫٢٪
الدول المتخلفة		٧٤٫٣٪	٩٫٥٪	١٦٫٢٪
الدول المتقدمة	١٩٦٠	٢٩٫١٪	٣٤٫٦٪	٣٦٫٣٪
الدول المتخلفة		٧٢٫٤٪	١١٫٣٪	١٦٫٣٪

كما يعتمد اقتصاد معظم الدول المتخلفة على واحد أو اثنين من المنتجات الأساسية (المواد الأولية أو الغذائية) بحيث يكون هذا المنتج نسبة كبيرة من مجموع الصادرات . ويترتب على عدم تنويع الصادرات خضوع اقتصاديات هذه الدول لتقلبات الاقتصاد العالمى وللازمات والضغوط السياسية. كما يتعرض النظام الاقتصادى للدول المتخلفة إلى نقص رؤوس الاموال المطلوبة لمحاولة التصنيع ويرجع ذلك إلى نقص الادخار والاساليب غير الانتاجية التى تتصرف بها الطبقات الغنية فى ثرواتها وإلى ضخامة حجم الانفاق غير الانتاجى سواء على المستوى الفردى بالانفاق على الاستهلاك أو على الدولة نتيجة لضخامة النفقات الادارية أو الانفاق على مشروعات مظهرية لا تفيد الشعب .

ويتميز النظام الاقتصادى فى هذه الدول بالتبعية الاقتصادية للدول المتقدمة وتظهر سماتها فى سيطرة الاجهزة الاجنبية على عمليات التجارة الخارجية واعتماد الدول المتخلفة على الخارج فى الحصول على السلع الانتاجية (مصر ١٩٨٠) تنتج ٢٥٪ من جملة الاحتياج اليومى وتستورد ٧٥٪ من جملة احتياجات المجتمع الغذائية .... الخ) . كما يتميز هذا النظام بسيادة الاساليب البدائية والتقليدية فى كل من الزراعة والصناعة وضعف القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة .

جدول رقم (١١)

القوى العاملة فى الزراعة والصناعة والخدمات

فى دول العالم المتقدم لعام ١٩٨٦ - ١٩٨٩

البيان / الدولة	القوى العاملة كنسب مئوية من مجموع السكان ١٩٨٩/٨٨	النساء ضمن القوى العاملة كنسبة مئوية من مجموع القوة العاملة ١٩٨٩/٨٨	النسبة المئوية للقوة العاملة فى		
			الزراعة ١٩٨٩/٨٦	الصناعة ١٩٨٩/٨٦	الخدمات ١٩٨٩/٨٦
١- كندا	٥٠ر٣	٤٤ر٣	٣ر٤	١٩ر٤	٧٧ر٢
٢- اليابان	٥١ر٧	٤٠ر٦	٧ر١	٢٣ر٧	٦٩ر٢
٣- سويسرا	٥٢ر٢	٣٧ر٥	٦ر٤	٢٩ر٨	٦٣ر٨
٤- الولايات المتحدة الامريكية	٤٩ر٩	٤٥ر٢	٢ر٨	١٨ر٤	٧٨ر٨
٥- استراليا	٦٣ر٨	٤١ر٤	٥ر٣	١٦ر٤	٧٨ر٨
٦- فرنسا	٤٣ر٩	٤٢ر٧	٦ر٧	١٩ر٨	٧٢ر٥
٧- الدانمارك	٥٦ر٧	٤٦ر١	٥ر٣	٢٠ر٠	٧٤ر٧
٨- الاتحاد السوفيتى	٥٠ر٢	٤٨ر٣	٢٠ر٠	٣٩ر٠	٤١ر٠
٩- رومانيا	٥٠ر٦	٤٦ر٣	٣٠ر٥	٤٣ر٥	٢٦ر٠
١٠- اسرائيل	٣٨ر٩	٤٠ر٦	٣ر٩	٢٠ر٨	٧٥ر٣
١١- البلدان الصناعية	٤٨ر٨	٤٣ر٧	١١ر٠	٢٦ر٩	٦٢ر١
١٢- البلدان النامية	٤٣ر٩	٣٢ر٥	٦٠ر٩	١٢ر٧	٢٦ر٤
١٣- العالم	٤٥ر٠	٣٥ر١	٤٨ر٥	١٦ر٣	٣٥ر٣

المصدر : الامم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، ص ١٩٥ .

وبقراءة الجدول السابق رقم (١١) قراءة سوسيولوجية يتضح لنا جملة من الحقائق أهمها :

١- ارتفاع نسبة القوى العاملة كنسبة مئوية من مجموع السكان لعام ١٩٨٩ فى كل من استراليا ، تليها الدانمارك ثم سويسرا ، حيث بلغت ٦٣٫٨٪ و ٥٦٫٧٪ ، و ٥٢٫٢٪ على التوالى ، وانخفاض هذه النسبة فى اسرائيل ، حيث بلغت ٣٨٫٩٪ ، وعلى الرغم من ذلك تم وضع اسرائيل ضمن الدول الصناعية المتقدمة .

٢- كما ارتفعت نسبة مشاركة النساء فى كل من الاتحاد السوفيتى ٤٨٫٣٪ ، ثم رومانيا ٤٦٫٣٪ ، ثم الدانمارك ٤٦٫١٪ وانخفاضها فى كل من سويسرا واليابان ، حيث بلغت ٣٧٫٥٪ ، و ٤٠٫٦٪ على التوالى ، وذلك يعنى ان الدول الاشتراكية نصيب مشاركة المرأة فى القوى العاملة أعلى منها فى الدول الرأسمالية الصناعية المتقدمة .

٣- وفى قطاع الزراعة بلغت أعلى نسبة للقوى العاملة ٣٠٫٥٪ فى رومانيا ، يليها الاتحاد السوفيتى ايضا ٢٠٫٠٪ . وبلغت أدنى نسبة فى الولايات المتحدة الامريكية ٢٫٨٪ ثم كندا ٣٫٤٪ ثم اسرائيل ٣٫٩٪ ، وذلك دليل آخر على اهتمام الدول الاشتراكية (سابقا) بقطاع الزراعة . أما فى قطاع الصناعة فقد بلغت أعلى نسبة فى رومانيا أيضا ٤٣٫٥٪ ثم الاتحاد السوفيتى ٣٩٫٠٪ ثم سويسرا ٢٩٫٨٪ . وبلغت أدنى نسبة فى

الولايات المتحدة الامريكية ، حيث بلغت ١٨,٤ ، يسبقها استراليا حيث بلغت ١٦,٤٪ ثم كندا ١٩,٤٪ . وتلك حقيقة هامة ثالثة تدعم اهتمام دول الشرق الاشتراكى بقطاع الصناعة . وذلك نظرا لانعدام نسب البطالة ، حيث تستوعب خطط التنمية المركزية كل القوى العاملة القادرة على العمل، فى حين بلغت نسبة البطالة فى الولايات المتحدة الامريكية لعام ١٩٩٠ حوالى عشرة ملايين عاطل .

أما فى قطاع الخدمات فقد انعكست النسب تماماً حيث بلغت أدناها فى الدول الاشتراكية (سابقا) ٢٦٪ فى رومانيا و ٤١٪ فى الاتحاد السوفيتى ، مقابل ٧٨,٨٪ فى كل من استراليا والولايات المتحدة الامريكية ثم فرنسا ٧٣,٥٪ واليابان ٦٩,٢٪ ، واسرائيل ٧٥,٣٪ ولعل ذلك يعود إلى أن غالبية العمالة فى المجتمعات الرأسمالية الصناعية تتركز فى قطاع الخدمات بسبب تعويضات الضمان الاجتماعى عن تعطل العاملين وكتعويض عن العمالة فى حين ان حجم القوى العاملة فى الدول الاشتراكية حجم حقيق ونشط .

ولوحاولنا ان نكتشف الجوانب المشابهه فى دول العالم المتخلف – دول العالم الثالث – سوف نجد العديد من الحقائق وذلك من خلال جدول رقم (١٢) والذى يوضح نسب القوى العاملة فى القطاعات الثالث للأعوام ١٩٦٥ وعام ١٩٨٩ .

جدول رقم (١٢)

القوى العاملة فى الزراعة والصناعة والخدمات

فى دول العالم الثالث لعام ١٩٦٥ – ١٩٨٩

البيان / الدولة	القوى العاملة كنسب مئوية من مجموع السكان ١٩٨٩/٨٨	النساء ضمن القوى العاملة كنسبة مئوية من مجموع القوة العاملة ١٩٨٩/٨٨	النسبة المئوية للقوة العاملة فى: الزراعة		الصناعة		الخدمات	
			١٩٦٥	١٩٨٩	١٩٦٥	١٩٨٩	١٩٦٥	١٩٨٩
١– اندونسيا	٤٢ر٦	٣٩ر٩	٧١ر٠	٥٤ر٤	٩ر٠	٨ر٠	٢١ر٠	٣٧ر٦
٢– فيتنام	٤٨ر٦	٤٦ر٩	٧٩ر٠	٦٧ر٥	٦ر٠	١١ر٨	١٥ر٠	٢٠ر٧
٣– المغرب	٣٠ر٨	٢٠ر٣	٦١ر٠	٤٥ر٦	١٥ر٠	٢٥ر٠	٢٤ر٠	٢٩ر٤
٤– زمبابوى	٤٠ر٦	٣٥ر٠	٧٩ر٠	٦٤ر٧	٨ر٠	٥ر٦	١٣ر٠	٢٩ر٧
٥– مصر	٢٧ر٧	١٠ر٩	٥٥ر٠	٣٣ر٩	١٥ر٠	١٢ر٠	٣٠ر٠	٥٤ر١
٦– مدغشقر	٤٢ر٦	٣٩ر٧	٨٥ر٠	٨٠ر٩	٤ر٠	٦ر٠	١١ر٠	١٣ر٢
٧– باكستان	٢٨ر٨	١١ر٤	٦٠ر٠	٤٩ر٦	١٨ر٠	١٢ر٤	٢٢ر٠	٣٨ر٠
٨– الهند	٣٧ر٩	٢٥ر٦	٧٣ر٠	٦٢ر٦	١٢ر٠	١٠ر٨	١٥ر٠	٢٦ر٦
٩– جمهورية تنزانيا	٤٦ر٨	٤٨ر٣	٩٢ر٠	٨٥ر٦	٣ر٠	٤ر٥	٦ر٠	٩ر٩
١٠– اليمن	٢٤ر٧	١٣ر١	٧٢ر٨	٦٢ر٥	٨ر٢	١١ر٠	١٨ر٧	٢٦ر٤

تابع جدول (١٢)

القوى العاملة فى الزراعة والصناعة والخدمات

فى دول العالم الثالث لعام ١٩٦٥ – ١٩٨٩

البيان / الدولة	القوى العاملة كنسب مئوية من مجموع السكان ١٩٨٩/٨٨	النساء ضمن القوى العاملة كنسبة مئوية من مجموع القوة العاملة ١٩٨٩/٨٨	النسبة المئوية للقوة العاملة فى					
			الزراعة		الصناعة		الخدمات	
			١٩٦٥	١٩٨٩	١٩٦٥	١٩٨٩	١٩٦٥	١٩٨٩
١١– جمهورية أفريقيا الوسطى	٤٨٫٤	٤٦٫٢	٨٨٫٠	٨٣٫٧	٣٫٠	٢٫٨	٩٫٠	١٣٫٥
١٢– السودان	٣٥٫١	٢٩٫١	٨٢٫٠	٦٣٫٤	٥٫٠	٤٫٣	١٤٫٠	٣٢٫٣
١٣– الكويت	٣٢٫٧	١٣٫٥	٢٫٠	–	٣٤٫٠	–	٦٤٫٠	–
١٤– البحرين	٢٦٫٦	١٠٫٣	–	٣٫٠	–	٣٥٫٠	–	٦٢٫٠
١٥– الامارات	٤٩٫٨	٦٫٢	٢١٫٠	٤٫٥	٣٢٫٠	٣٨٫٠	٤٧٫٠	٥٧٫٣
١٦– السعودية	٢٩٫١	٧٫١	٦٨٫٠	٤٨٫٥	١١٫٠	١٤٫٤	٢١٫٠	٣٧٫٢
١٧– سوريا	٢٦٫٢	١٥٫٤	٥٢٫٠	٢٢٫٠	٢٠٫٠	١٥٫١	٢٨٫٠	٦٢٫٩
١٨– ليبيا	٢٣٫٧	٨٫٧	٤١٫٠	١٨٫١	٢١٫٠	٢٨٫٩	٣٨٫٠	٥٣٫٠
١٩– الصين	٥٩٫٣	٤٣٫٢	٨١٫٠	٧٣٫٧	٨٫٠	١٣٫٦	١١٫٠	١٢٫٧
٢٠– ايران	٢٧٫١		٤٩٫٠	٣٦٫٤	٢٦٫٠	٣٢٫٨	٢٥٫٠	٣٠٫٨

المصدر : الامم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، ص ١٥٨–١٥٩ .

من خلال الجدول السابق رقم (١٢) يتضح لنا العديد من الحقائق منها:

١- تتفاوت النسب للقوى العاملة فى جميع بلدان العالم الثالث حسب الموقع الجغرافى - القارة - وحسب درجة التطور الاجتماعى والسياسى والاقتصادى وكذلك حسب طبيعة النظام السياسى السائد . حيث ترتفع تلك النسب فى كل من الصين ، ٥٩,٣ ٪ ، الامارات العربية المتحدة ٤٩,٨ ٪ (وتجدر الإشارة هنا إلى ارتفاع النسبة فى الامارات بما يعود إلى قلة عدد السكان ، أو إلى حساب العمالة الاجنبية الوافدة ضمن القوى العاملة وجمهورية أفريقيا الوسطى ٤٨,٤ ٪ ثم فيتنام ٤٨,٦ ٪ ثم جمهورية تنزانيا المتحدة ٤٦,٨ ٪ مقابل انخفاضها فى كل من ليبيا ٢٣,٧ ٪ ثم سوريا ٢٦,٢ ٪ والبحرين ٢٦,٦ ٪ وباكستان ٢٨,٨ ٪ ، ومصر ٢٧,٧ ٪ .

وفيما يتعلق بمشاركة النساء فى قوة العمل لعام ٨٨ / ١٩٨٩ نجد أن أعلى نسب للمشاركة فى جمهورية تنزانيا المتحدة ٤٨,٣ ٪ ثم ، فيتنام ٤٦,٩ ٪ وجمهورية أفريقيا الوسطى ٤٦,٢ ٪. وتوجد أدنى نسب للمشاركة فى كل من الامارات المتحدة العربية ٦,٢ ٪ والسعودية ٧,١ ٪ وليبيا ٨,٧ ٪ والبحرين ١٠,٣ ٪ . وتجدر الإشارة هنا إلى أن انخفاض نسب مشاركة النساء فى قوة العمل تتركز إلى أن انخفاض نسب مشاركة النساء فى قوة العمل تتركز فى دول الخليج العربية وهى دول ذات دخول

مرتفعة ، ولكن مازالت التقاليد القبلية وتدنى مستوى التطور الاجتماعي والاقتصادى عامل هام فى قلة مشاركة المرأة ، إلى جانب الاعتماد بشكل مباشر على العمالة الاجنبية الوافدة والعربية كذلك .

٢- كما ترتفع أعلى نسب للقوى العاملة فى قطاعات الزراعة فى غالبية دول العالم الثالث لعام ١٩٦٥ إلا إنها تعود للانخفاض السريع فى عام ١٩٨٩ ، فمثلا فى اندونسيا بلغت فى عام ١٩٦٥ ٧١٫٠٪ وانخفضت فى عام ١٩٨٩ إلى ٥٤٫٤٪ وكذلك فى المغرب بلغت عام ١٩٦٥ حوالى ٦١٪ ، انخفضت إلى حوالى ٤٥٫٦٪ وفى مصر بلغت ٥٥٪ عام ١٩٦٥ (أثناء فترة التخطيط والخطة الخمسية الأولى) وانخفضت عام ١٩٨٩ إلى حوالى ٣٣٫٩٪ . وسوريا من ٥٢٪ إلى ٢٢٪ .

أما فى قطاع الصناعة فإن الصورة مختلفة إلى حد ما ، حيث انخفضت فى اندونسيا من ٩٪ إلى ٨٪ وزادت فى فيتنام من ٦٪ إلى ١١٫٨٪ وانخفضت فى مصر من ١٥٪ إلى ١٢٪ وزادت فى اليمن من ٨٫٢٪ إلى ١١٪ وفى ايران زاد من ٢٦٪ إلى ٣٢٫٨٪.

أما قطاع الخدمات فان عام ١٩٨٩ يشهد تطوراً وزيادة كبيرة فى نسبة القوى العاملة فى قطاع الخدمات حيث ارتفعت فى جميع بلدان العالم الثالث تقريبا من ١٦٫٧٪ إلى ٢٦٫٤٪ وفى البلدان

الأقل نمواً من ١١ ٪ إلى حوالى ٢٠ ٪ وفى البلدان الصناعية كذلك من ٤١ ٪ إلى ٦٢ ٪ .

والشئ الهام هنا أن تواجد القوى العاملة فى قطاعات الزراعة والصناعة والخدمات يلقى بمتطلبات تربوية ومهنية على قطاع التعليم ، لانه هو الجهاز الذى يمد المجتمع بالقوى العاملة المتعلمة والمدربة والمؤهلة للقيام بوظائفها فى هذه القطاعات ، لذلك فان الزيادة والنقص فى مشاركة القوى العاملة فى الانتاج عامل هام ومرتبط أشد الارتباط بالتطور فى العملية التعليمية ولا يمكن أن نفهم تلك الزيادة أو النقص إلا من خلال فهم نظام التعليم السائد فى تلك البلد .

ثانيا : النظام الاجتماعى :

مع سيادة الانتاج الزراعى وإشتغال غالبية القوى العاملة فيه ، فان سوء توزيع ملكية الارض سمة بارزة فى النظام الاجتماعى ، حيث يوجد تفاوت كبير فى توزيع الملكية ، تنقسم هذه المجتمعات اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً إلى طبقتين : طبقة كبار الملاك ، وطبقة العمال الزراعيين ، ويحمل هذا التقسيم نتائج انقسام المجتمع إلى اغنياء وفقراء وسيطرة كبار الملاك على المجتمع وتوجيههم لسياسته والسيطرة على معظم فائض القيمة لصالحهم . كما يتميز هذا النظام بانخفاض متوسط دخل الفرد (باستثناء الدول البترولية) ويظهر هذا بمقارنة متوسط الدخل فى البلاد المتقدمة اقتصاديا ، فمتوسط دخل الفرد فى الكنغو ومالاوى ٥٢ دولار وفى مصر ٢٥٦ دولار وفى المغرب ١٨٥ دولار ، بينما فى الولايات المتحدة الامريكية ٣٥٧٨ دولار

وفى كندا ٢٢٤٧ دولار وفى فرنسا ١٨٣٨ ، وفى المملكة المتحدة ١٥٦٠ دولار أمريكيا .

واذا كان إنخفاض متوسط دخل الفرد أهم ما يميز الدول المتخلفة إقتصاديا فإن الارتفاع الكبير فى معدلات المواليد قد يكون أهم ما يميز هذه الدول ديموجرافيا . اذ تتراوح معدلات المواليد فى البلاد المتخلفة بين ٤ - ٤٫٥٪ سنويا ، بينما تبلغ فى الدول المتقدمة حوالى ٢ - ٣٪ . وقد يرجع ذلك إلى الزواج المبكر للنساء وخاصة إنخفاض تكاليف تربية الاطفال (بالنسبة للدول المتخلفة وللطبقات الفقيرة وللمناطق الريفية) سيادة الانتاج الزراعى المعتمد على العمل اليدوى ، واعتبار الاطفال مورداً اقتصاديا وقوة مساعدة فى العمل وانتشار فكرة العائلة الكبيرة .

كما يتميز الوضع الاجتماعى فى الدول المتخلفة بضعف الطبقة الوسطى حيث ينقسم المجتمع إلى طبقتين كبيرتين : طبقة الاغنياء من ملاك الارض ومن اليهم وأصحاب العمل . وطبقة الفقراء من الفلاحين والعمال الاجراء ، ويعنى اختفاء أو ضعف هذه الطبقة من التركيب الاجتماعى فى الدول المتخلفة عدم توافر فئة المتخصصين التى تقوم على اكتافها النهضة الاقتصادية . وإذا كانت السنوات الأسيرة تشهد تكوين طبقة وسطى فى البلاد المتخلفة ، فان طبيعة هذه الطبقة ودورها الاجتماعى تختلف عن طبيعتها ودورها فى البلاد المتقدمة ، فبدلا من طبقة رجال الادارة الهندسية والعلماء والاطباء والاخصائيين فى مختلف جوانب النشاط الاقتصادى والاجتماعى التى تعتمد على العلوم والخبرة ، والتى تقوم بدور فعال فى مختلف عمليات الانتاج . نشأت وتنمو بسرعة فى البلاد المتخلفة

طبقة وسطى طفيلية ، لا تعتمد على العلم والتخصص ، ولا تكاد تقوم بدور انتاجى ، بل تعيش عالة على الإنتاج . فأعضاء الجهاز الادارى البيروقراطى الذى ينتشر بطريقة سرطانية فى أجهزة الحكومة والقطاع العام ، وضباط الجيش الذين أصبحوا يكونون فى كثير من البلاد المتخلفة أرستقراطية حاكمة ، ومن نماذج الطبقة الوسطى غير المنتجة فى البلاد المتخلفة .

جدول (١٣)

الفقر فى بعض دول العالم ١٩٨٥ – ١٩٩٥

البيان / البلد	سنة المسح	خطوط الفقر الوطنية – السكان تحت خط الفقر (٪)		
		ريف	حضر	المستوى القومى
الأردن	١٩٩١	..	..	١٥٫٠
الإمارات	..	..	..	..
تونس	١٩٨٥	٢٩٫٢	١٢٫٠٠	١٩٫٩
	١٩٩٠	٢١٫٦	٨٫٩	١٤٫١
الجزائر	١٩٨٨	١٦٫٦	٧٫٣	١٢٫٢
	١٩٩٥	٣٠٫٣	١٤٫٧	٢٢٫٦
سوريا	..	..	..	..
مصر	..	..	..	..
اليمن	١٩٩٢	١٩٫٢	١٨٫٦	١٩٫١
عمان	..	..	..	..
لبنان	..	..	..	..
المغرب	١٩٨٤ – ٨٥	٣٢٫٦	١٧٫٣	٢٦٫٠٠
	١٩٩٠–٩١	١٨٫٠	٧٫٦	١٣٫١
السعودية	..	..	..	..
موريتانيا	١٩٩٠	..	..	٥٧٫٠
أمريكا	..	..	..	..
اليابان	..	..	..	..
انجلترا	..	..	..	..
الصين	١٩٩٤	١١٫٨	< ٢	٨٫٤
	١٩٩٥	٩٫٢	< ٢	٦٫٥
الهند	١٩٩٢	٤٣٫٥	٣٣٫٧	٤٠٫٩
	١٩٩٤	٣٦٫٧	٣٠٫٥	٣٥٫٠

المصدر: البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم « المعرفة طريق إلى التنمية » ٩٨ / ١٩٩٩ .ص ص ١٩٦ – ١٩٧ .

تابع جدول (١٣)

الفقر فى بعض دول العالم ١٩٨٥ – ١٩٩٥

البيان / البلد	خطوط الفقر الدولية: السكان الذين يعيشون على أقل من دولار يوميا ٪	فجوة الفقر عند دولار واحد يوميا ٪	السكان الذين يعيشون على أقل من دولارين يومياً ٪	فجوة الفقر عند دولارين يوميا ٪
الأردن	٢٫٥	٠٫٥	٢٣٫٥	٦٫٣
تونس	٣٫٩	٠٫٩	٢٢٫٧	٦٫٨
الجزائر	< ٢	..	١٧٫٦	٤٫٤
مصر	٧٫٦	١٫١	٥١٫٩	١٥٫٣
	..	..	..	..
	..	..	..	..
	..	..	..	..
المغرب	< ٢	..	١٩٫٦	٤٫٦
موريتانيا	٣١٫٤	١٥٫٢	٦٨٫٤	٣٣٫٠
	..	..	..	..
	..	..	..	..
	..	..	..	..
الصين	٢٢٫٢	٦٫٩	٥٧٫٨	٢٤٫١
الهند	٥٢٫٥	١٥٫٦	٨٨٫٨	٤٥٫٨

ثالثا : النظام السياسى :

لقد حصلت معظم الدول المتخلفة على إستقلالها حديثا ، بعد أن خضعت فترات طويلة للاستعمار ، وبعد أن كافحت شعوبها طويلا فى سبيل الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية . ولكن الدول حديثة التكوين أخذت تتعثر فى مسيرتها . بعد خطوتها الاولى الناجحة ، فالاستقلال السياسى لم يتبعه – كما كان منتظرا – تحقيق الديمقراطية والعدالة الاجتماعية . بل إتسمت نظم الحكم فى معظم الدول حديثة الاستقلال بالديكتاتورية والطبقية والاستغلال وعدم الاستقرار ، وكلها عوامل تعوق جهود النمو والتنمية . وتكاد الدول المتخلفة جميعا تتميز بالفساد السياسى ، الذى يتمثل فى عدم توافر الاستقرار السياسى نتيجة لكثرة الانقلابات وتغيير الحكومات ، ووجود حكومات إستغلالية أو اقطاعية أو حكومات قوامها حزب أو أحزاب تمثل مصالح الطبقات الحاكمة الغنية وتصارع الاحزاب السياسية التى لا تعبر عن مصالح الطبقات العاملة وضعف الوعى السياسى بين أفراد الشعب وإفتقاد التربية السياسية وغفلة الشعب عن حقوقه ومصالحه، وإستسلامه لإستغلال الطبقات الحاكمة نتيجة للقهر الإجتماعى والإقتصادى والسياسى الذى يمارس عليه .

كما يترتبط بذلك ظهور ما يسمى « بالصفوة السياسية » وهى رجال الحكم الذين يعتبرون أنفسهم مميزين عن بقية طبقات الشعب ، كما يرتبط بهذا الفساد السياسى سوء الادارة وقلة كفاءة الجهاز الحكومى فى البلاد المتخلفة ، وفى الوقت الذى تتجه فيه هذه البلاد إلى التصنيع واستخدام التكنولوجيا الحديثة فانها تستخدم أساليب إدارية بالية .

رابعا : النظام التعليمى :

فى البلاد المتخلفة يكون التعليم أيضا متخلفا فى جميع المراحل فهو لا يصل إلا إلى نسبة ضئيلة من السكان ، كما أنه ردئ من حيث النوع ، وعاجز عن سد الحد الأدنى من حاجة البلاد إلى القوى البشرية العالية المستوى ويكون هذا النظام مستعاراً من الدول الغربية غالبا . وسوف نعرض للتعليم فى المراحل التعليمية المختلفة .

١- التعليم فى المرحلة الاولى (الابتدائية) :

متوسط نسبة القيد فى مدارس المرحلة الأولى فى البلاد المتخلفة تبلغ حوالى ٢٠ ٪ . ففى بعض البلاد لا تزيد هذه النسبة عن ٥ ٪ . وقد تصل فى عدد قليل جدا منها إلى ٤٠ ٪ غير ان هذه الارقام لا تنبئنا بغير جانب واحد من القضية ، فهى لا تعكس :

أ - نوعية التعليم أو إتجاهه . ب- توزيع التلاميذ على الفرق الدراسية.

جـ- التوزيع الجغرافى للتلاميذ .

ورداءة نوعية التعليم الابتدائى تلفت النظر أكثر من نقص كميته، فكثير من المدارس تديرها « هيئات متطوعة » أو منظمات تبشيرية ، وتختلف فيها المناهج والمستويات بعضها عن بعض بدرجة كبيرة . وغالبية المعلمين فى معظم هذه البلاد « غير مؤهلين » وهذا يعنى أنهم لم يحصلوا على أى نوع من الاعداد أو التدريب ، بل وربما كان ما حصلوه من التعليم لا يزيد على أكثر من ست أو سبع سنوات من التعليم الابتدائى أما معلموا المرحلة الأولى الذين أكملوا تعليمهم الثانوى أو ما يعادله فقلة نادرة . وفضلا عن

ذلك فان الكتب الدراسية والوسائل التعليمية - إن وجدت - رديئة وفى بعض الحالات لا يتجاوز التعليم الابتدائى إستظهار النصوص والقصص أو الاساطير التى يقرؤها المعلم ، فى حين أن المنهج فى بعض المدارس يقتصر إلى حد كبير على تعليم الدين .

كما أن معدلات التسرب فى التعليم الابتدائى عاليه للغاية فنسبة ضئيلة فقط ممن يلتحقون بالصف الاول هى التى تصل إلى الصف الرابع والخامس والسادس ، من ذلك مثلا ما جاء بالمسح الذى أجرى فى اوغندا عام ١٩٥٧ من انه فى حين ان عدد التلاميذ المتقدمين بالصف الاول الابتدائى كان ٨٠٫٠٠٠ تلميذ فان عدد تلاميذ الصف السادس لم يزد على ٢٥٫٠٠٠ تلميذا . وكان الموقف فى هايتى عام ١٩٦٠ أسوأ من ذلك اذ كان توزيع التلاميذ على صفوف التعليم الابتدائى كما يلى :

الصف الأول	١٦٨٫٠٠٠
الصف الثانى	٢٨٫٠٠٠
الصف الثالث	١٨٫٠٠٠
الصف الرابع	١٢٫٠٠٠
الصف الخامس	٧٫٠٠٠
الصف السادس	٥٫٠٠٠

وتفسير ذلك أن عددا كبيرا يلتحق بالصف الاول ، ثم يتسرب ثم يعود مرة أخرى لاعادة الصف ثم يتسرب ثانية . وبعض المدارس فى المناطق الريفية تكتفى بصف واحد أو صفين . وفى معظم المدارس يعجز المعلمون عن إثارة اهتمام التلاميذ أو التأثير فيهم . وأخيرا فإن الآباء لا يتبينون بوضوح أى باعث إقتصادى واضح يحملهم على إبقاء اطفالهم فى

المدرسة ، ولهذا فانهم إما ان يسمحوا اليهم بالتسرب . واما ان يجبروهم على ذلك . وينتج عن ذلك تبديد قد كبير من الوقت والجهد والمال فى التعليم الابتدائى فى البلاد المتخلفة وأغلبية الذين ينتظمون فى الدراسة لا يتعلمون أكثر من مجرد القراءة والكتابة ثم لا يلبث ان يرتد إلى الامية بعد بضع سنوات .

التعليم فى المرحلة الثانية (الثانوية) :

على الرغم من سوء حالة التعليم الابتدائى فان إقبال المنتهين منه على التعليم الثانوى يزيد كثيرا على عدد الاماكن المتاحة ، وتبلغ نسبة القيد فى مدارس المرحلة الثانوية حوالى ٢٫٧٪ من فئة العمر ١٥ - ١٩ سنة وقد يصل فى بعض البلاد إلى ٤ ٪ أو ٦ ٪ ولكن فى بلاد أخرى قد يقل كثيرا عن ١ ٪ والمعتاد أن تصل نسبة القيد فى التعليم العام من ٨٠ - ٩٠٪ من مجموع المقيدين ، فى حين لا يزيد عدد المتخلفين بالمدارس الفنية أو المهنية على نسبة ضئيلة جداً .

ومعظم مدارس المرحلة الثانوية فى كثير من البلاد المتخلفة تدار بواسطة منظمات التبشير أو الهيئات الخاصة ، كما أن غالبية هذه المداس إن لم تكن كلها ، تتعارض فى مصروفات تعتبر عالية جداً بالنسبة لمتوسط الدخل . والتعليم الثانوى ميسور للطبقات الغنية دون غيرها بل إن فرصته بالنسبة لهذه الطبقات محدوده جداً ، ومن المشكلات أيضا ان بعض البلاد توجد بها مدارس تعمل بقصد الكسب التجارى .

والتعليم الفنى المساوى فى مستواه لمرحلة التعليم الثانوى لا يعمل فى كثير من الحالات تخريج مهنين ذوى مهارات عالية ، ولذلك فهم يصبحون

غير مناسبين فى ميادين العمل بعد التخرج . ان اعدادهم قليلة ، مما يجعل مدارس الاعداد المهنى الثانوية فى هذه البلاد غير عملية وغير وظيفية ولا تؤدى للمجتمع ما يحتاجه من هذه الفئة .

ومناهج المرحلة الثانوية فى هذه البلاد غالبا ما تكون مكدسة بالمواد والموضوعات لانها تهدف فى الغالب إلى تخريج طلاب يلتحقون بالمعاهد العليا الوطنية أو الاجنبية ، وهذه المعاهد لا تستوعب الا العدد القليل من الخريجين .

والمعلمون المؤهلون المناسبون للتدريس بالمراحل الثانوية فى البلاد المتخلفة قليلون جدا ، بل إن مدرسى المرحلة الثانوية الوطنية فى هذه البلاد سريعا ما يتولون أعظم المناصب والزعامات فى هذه البلاد وتعتمد هذه البلاد على إستيراد المعلمين الأجانب لهذه المراحل لحاجة البلاد السريعة اليهم وتعذر تخريج معلمين وطنيين مناسبين .

٣- التعليم فى المرحلة الثالثة (العالى) :

ليس التعليم العالى ميسوراً بطبيعة الحال لغير قلة ضئيلة من السكان . ففى السنغال وليبيريا وأوغنده وتنجانيقا والسودان لها جامعات وكلياتها الفنية العليا ، ولكنها توفد طلابها أيضا للتعليم العالى فى الخارج . فى حين أن البعض الآخر الذى لا توجد به معاهد للتعليم العالى يوفد جميع طلابه إما إلى البلاد المجاورة أو إلى غيرها من البلاد الاجنبية ، ونجد فى جميع البلاد المتخلفة عدد الاشخاص الحاصلين على تعليم عال وعدد القادرين على مواصلته صغيرة بدرجة تدعو إلى الاشفاق من ذلك ، أن « نياسا لاندلا » يبلغ سكانها ٣ ملايين نسمة لم يكن فيها فى عام ١٩٦٢ سوى ٤٦ من

أبنائها يحملون درجات جامعية ، و٤٨ غيرهم مقيدين فى معاهد عليا كلها خارج البلاد . وفى النيجر التى يبلغ عدد سكانها ٥ر٢ مليون نسمة كان هناك ١٤٠ طالبا من أبنائها يدرسون فى معاهد عليا موزعه على تسع دول أجنبية .

وفى التسعينات بلغت نسبة المقيدين بالتعليم العالى مقارنة بالمرحلة العمرية فى مصر حوالى ٨ر١٩ ٪ والأردن ٦ر٢٦ ٪ ولبنان ٤ر٢٧ ٪ وقطر ٧ر٢١ ٪ وإسرائيل ١ر٣٤ ٪ واليابان ١ر٣٠ ٪ وكوريا ٧ر٣٧ ٪ والفلبين ٢ر٢٨ ٪ .

جدول (١٤)

التوزيع المئوى لمجموع الطلاب فى المراحل التعليمية الثلاث فى البلدان العربية ١٩٧٥ - ١٩٩٠ (٪)

البلدان العربية :	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠
الابتدائى	٨ر٧١	٠ر٦٧	٨ر٦٣	٥ر٦١
الثانوى	٣ر٢٤	٣ر٢٨	١ر٣١	٣ر٣٣
العالى	٩ر٣	٨ر٤	٠ر٥	٣ر٥
المجموع	٠ر١٠٠	٠ر١٠٠	٠ر١٠٠	٠ر١٠٠

المصدر : اليونسكو، الكتاب الاحصائى السنوى لعام ١٩٩٢.

وكل بلد يتمثل فيه هذا المستوى يواجه مشكلة حقيقية محيرة بشأن التعليم العالى . فمن المؤكد أن إيفاد الطلاب إلى دور التعليم العالى فى الخارج أقل كلفة ، كما ان نوعية التعليم الاجنبى ومداة ، أفضل بكثير مما

يمكن توفيره محليا ، ولكن التعليم فى الخارج له عيوبه ، فالطالب يبتعد عن البيئة المحلية فترة طويلة ، وكثيراً ما يواجه مشكلة إعادة التكيف لهذه البيئة بعد عودته ، كما أن بعض الطلاب قد يمتنعون عن العودة إطلاقا إستجابة لإغراء الوظائف الافضل التى قد تعرض عليهم فى الخارج . ويشعر كثير من القادة السياسيين فى هذه البلاد بأنه ليس من الحكمة من الناحية السياسية الاعتماد كلية على المعاهد الاجنبية فى تعليم الاشخاص الذين ينتظر أن يشغلوا فى المستقبل المراكز الرئيسية فى قطاعات الدولة . وأخيرا فان الجامعة تعتبر رمزاً بالغ الاهمية للمكانة القومية ونصباً تذكارياً للثقافة المحلية. ولهذا نجد أن البلاد الافريقية بوجه خاص تؤكد أن الغرض الرئيسى من الجامعات المحلية هو إبراز الدراسات الافريقية والحاجات الوطنية . إلى جانب المواد الاخرى التى تعتبر ضرورية لرابطة الثقافة الدولية . وتضم المعاهد الوطنية بهذه البلاد هيئات تدريس غالبيتها من الأجانب وهذا يستلزم نفقات باهظة تستنفذها رواتبهم وإسكانهم وقضاء عطلاتهم السنوية ببلادهم وهذا يشكل عبئاً على الاقتصاد الوطنى . وعلى الرغم من ذلك فإن ايفاد الطلاب إلى خارج الوطن أو الاعتماد بشكل كلى على الاساتذة الاجانب يحقق هدف الدول الكبرى فى بعث وبث الثقافة الغربية وروح اللامبالاه لدى الطلاب ، كما ينتج عنه إغتراب للطلاب عن أوطانهم وقضايا مجتمعهم ، ويشعرهم باستمرار بمحاكاة النموذج الغربى وخلق مواطنين هامشيين غير قادرين على النضال من أجل تحرر مجتمعهم بعيداً ن التخلف والتبعية الاقتصادية والفكرية والثقافية .

٤- المشكلات التعليمية :

تواجه هذه البلاد مشكلة كبرى وهى أنواع التعليم بمراحله . فهذه البلاد تتوق إلى الاسرع فى التعليم بجميع مراحله ، ولكن مما لاشك فيه أن التوسع فى التعليم الابتدائى من ناحيتى الكم والكيف يحتل الاهمية الكبرى، ويعتبر التعليم الثانوى فى هذه البلاد من ناحية الكم محدوداً ولا يسد النقص الشديد فى القوى العاملة ولذلك فان هذه البلاد تجد نفسها مشدودة إلى التوسع فى هذا النوع من التعليم . ولما كانت هذه البلاد تتجه دائما إلى إحلال الوطنية محل الاجانب فى المراكز القيادية ، فان التعليم العالى فيها يفرض توسعه على أى تخطيط فى هذه البلاد ، وتصبح المشكلة إذن ترتيب الاولويات وفق متطلبات البلاد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والقومية ، ووفق قدرات وإمكانيات هذه البلاد فقد، وجد أن هناك حتمية وأولوية مطلقة للتعليم فى المرحلة الثانوية على سائر أنواع التعليم الاخرى ، فجميع الذين يراد إحلالهم محل الاجانب هم من خريجى المدارس الثانوية ، وكذلك الذين يتخرجون من الجامعات ، والقادة فى جميع الميادين خلال عشرات السنين الماضية كانت قاعدتهم العريضة هى المرحلة الثانوية ، كما أن التوسع فى التعليم الابتدائى يحتاج إلى خريجين فى مستوى هذه المرحلة للعمل فى هذه المرحلة .

وأهم الدراسات التى أشارت إلى ذلك ، ما تم فى مؤتمر الدول الافريقية لتنمية التعليم فى هذه القارة فى اديس ابابا عام ١٩٦٢ حيث أثبتت الدراسة عدم التوازن فى الكثير من البلاد المتخلفة - الافريقية - بين النمو فى التعليم الابتدائى والتعليم الثانوى ، وبين النمو فى التعليم الثانوى

والاحتياجات المتوقعة فى المستقبل . والوصول إلى هذا الهدف السابق فى البلاد المتخلفة يبدو ممكنا فى خلال خمسة عشرة سنة فى بعض البلدان ، ويبدو مستحيلا فى بعض البلدان الاخرى ، ويتضح ذلك عند النظر إلى إحصائيات نسبة المتخلفين بالمرحلة الثانوية إلى من هم فى سن هذه المرحلة من أبناء البلاد المتخلفة . فهى فى المتوسط ٢ر٧ ٪ بينما هى فى البلاد النامية ١٢ ٪ فى المتوسط ، وللوصول إلى هذه النسبة الثانية ، وهى هدف متواضع ، ويتطلب الأمر التوسع فى التعليم الثانوى فى هذه البلاد ككل حوالى خمس مرات ، ولكن بعض البلاد مثل اثيوبيا والنيجر تحتاج إلى مضاعفة تعليمها الثانوى أكثر من ٢٥ مرة ، بينما فى أوغندا وكينيا لا تحتاج إلا إلى ضعف حجم التعليم الحالى أو ثلاثة أمثاله .

ولا يقتصر الاهتمام بهذا النوع من التعليم على الكم فقط ، بل ينبغى على هذه البلاد الاهتمام بتطوير هذا التعليم مثل الاهتمام بالرياضيات والعلوم الحديثة بجانب المواد الأخرى . كما ينبغى أن يكون التعليم بالمجان حتى لا تستأثر به الطبقة القادرة على شراء هذه الخدمة التعليمية ، كما ينبغى الا يقتصر هدف التعليم الثانوى على الاعداد للالتحاق بالتعليم العالى فقط بل يجب تنوعه لسد الاحتياجات المختلفة للبلاد وليكون وفق القدرات والامكانيات المختلفة للتلاميذ .

يجب الأهتمام بالتعليم العالى لأن الجامعات تعد رموز هامة وطنية وقومية للأمة وكما يجب الاستفادة ببعض تجارب البلاد النامية المتقدمة ولقد أوصى مؤتمر تاناريف فى هذا الصدد بما يلى :

أ- نسبة الطلاب المقيدين فى الدراسات العلمية والفنية بما فى ذلك

العليا والزراعة ينبغى أن تصل فى عام ١٩٨٠ إلى ٦٠٪ على الأقل .

ب- من الضرورى تكريس جهود خاصة لتطوير التعليم العالى فى ميدان الزراعة والميادين المتصلة به ، بحيث يمكن أن تزداد نسبة الطلاب فى هذه الميادين إلى ٨٪ فى أسرع وقت ممكن .

جـ- ينبغى أن تكون نسبة الطلاب المقيدين فى الجامعات من طلاب التعليم العالى حوالى ٤٠٪ أما الباقون فيلتحقون بالدراسات الفنية العادية التى لا تؤدى إلى درجات جامعية .

د- يجب على جميع معاهد التعليم أن تتولى تقديم برامج للدراسات غير النظامية والتكميلية ، وأن تضع خطة للإسهام الكامل فى التنمية الشاملة على العناية بوجه خاص ببرامج التعاون مع مؤسسات العمل لتدريب العاملين فى الوظائف الإشرافية والإدارية والتنفيذية .

هـ- يجب العناية بوجه خاص بخفض نفقات المبانى واستغلال المنشآت والتجهيزات إلى أقصى حد ممكن لتعليم أكبر عدد من الطلاب فى الفصول المسائية ، واتخاذ جميع الاجراءات الاخرى التى تؤدى إلى الاقتصاد فى النفقات دون خفض المستوى .

و- أهم الواجبات الملقاه على عاتق التعليم العالى هو زيادة تدفق خريجى الجامعات على مهنة التدريس وبخاصة فى المرحلة الثانوية.

كما يجب أن توضع خطط وبرامج للتنمية الشاملة فى هذه البلاد

وهذا لن يتم إلا بتحقيق الإستقلال الإقتصادى والفكرى لهذه البلدان .

وحتى يستطيع ان يساهم التعليم بدوره الفعال فى إحداث تنمية هذه المجتمعات ودفعها إلى طريق التقدم ، يجب زيادة الانفاق على التعليم . والجدول التالى يوضح الانفاق على التعليم فى بعض البلاد المتقدمة والمتخلفة، خلال عقد الستينات ومطلع التسعينات.

جدول رقم (١٥)

الانفاق على تعليم الفرد فى سن التعليم (٥-١٩)

فى بعض البلاد المتقدمة والمتخلفة

الدولـــــة	السنة	جملة الانفاق بالدولار الامريكى
الولايات المتحدة الامريكية	١٩٦٧	٧٧١
المانيا الاتحادية	١٩٦٧	٣٧٥
فرنسا	١٩٦٧	٣٤١
الفلبين	١٩٦٧	١٤
ليبيا	١٩٦٥	١٢
تايلاند	١٩٦٦	١١
الهند	١٩٦٥	٨
البرازيل	١٩٦٦	٧
نيجيريا	١٩٦٥	٥
باكستان	١٩٦٧	٤
اثيوبيا	١٩٦٧	٢

جدول (١٦)

الانفاق على التعليم فى دول العالم الثالث لعام ١٩٨٩

البيان / الدولة	الإنفاق العام على: التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومى الاجمالى ١٩٦٠	١٩٨٩	التعليم كنسبة مئوية من مجموع الانفاق العام	التعليم العالى كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم
١- شيلى	٢ر٧	٣ر٦	١٥ر٣	٢٠ر٣
٢- الارجنتين	٢ر١	١ر٥	-	-
٣- الكويت	-	٥ر٠	١٢ر١	١٦ر٧
٤- المكسيك	١ر٢	٣ر٨	-	-
٥- قطر	-	٥ر٦	-	-
٦- الامارات	-	٢ر١	١٤ر٩	-
٧- البرازيل	١ر٩	٣ر٧	١٧ر٧	١٧ر٦
٨- السعودية	٣ر٢	٧ر٦	١٦ر٢	-
٩- جنوب أفريقيا	٣ر٠	٤ر٦	-	-
١٠- سوريا	٢ر٠	٤ر١	١٣ر١	٢٤ر٠
١١- ليبيا	٢ر٨	١٠ر١	٢٠ر٨	-
١٢- الصين	١ر٨	٢ر٤	١٢ر٤	٢٠ر٦
١٣- الفلبين	٢ر٣	٢ر٩	١٠ر٣	٢٠ر٤
١٤- العراق	٥ر٨	٣ر٧	-	٢٠ر٦

المصدر : الامم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، ص ١٩٥ .

تابع جدول (١٦)

الانفاق على التعليم فى دول العالم الثالث لعام ١٩٨٩

البيان / الدولة	الإنفاق العام على			
	التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومى الاجمالى ١٩٦٠	التعليم كنسبة مئوية من الناتج القومى الاجمالى ١٩٨٩	التعليم كنسبة مئوية من مجموع الانفاق العام	التعليم العالى كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم
١٥- تونس	٣,٣	٦,٣	١٤,٨	١٦,٨
١٦- ايران	٢,٤	٣,١	٢١,٩	١٠,٥
١٧- مصر	٤,١	٦,٨	-	٢٩,٨
١٨- باكستان	١,١	٢,٦	-	١٨,٢
١٩- الهند	٢,٣	٣,٢	-	١٧,٠
٢٠- الصومال	٠,٩	٠,٤	٢,٨	-
جميع البلدان النامية	٢,٢	٣,٦	١٧,٩	١٧,٢
البلدان الأقل نمواً	١,٣	٣,١	١٤,٨	١٤,١

المصدر : الامم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، ص ١٩٥ .

والجدول السابق يوضح لنا العديد من الحقائق المتعلقة بالانفاق العام على التعليم سواء كنسبة مئوية من الناتج القومى الاجمالى أو كنسبة مئوية من مجموع الإنفاق العام للدولة ، حيث يتضح لنا ما يلى:

١- شهد عام ١٩٦٠ وعام ١٩٨٩ تزايداً وانخفاضاً فى وقت واحد فى الانفاق على التعليم ، ففى شيلى مثلا ازدادت النسبة من ٢٫٧ ٪ إلى ٣٫٦ ٪ خلال ثلاثين عاما ، و هذه زيادة متواضعة للغاية بالقياس للاعباء والمطالب الملقاة على عاتق التعليم . وفى الارجنتين من ٢٫١ ٪ إلى ١٫٥ ٪ شهدت انخفاضا ملحوظا . أما بعض البلدان العربية فقد شهدت زيادة كبيرة ففى ليبيا ارتفعت من ٢٫٨ ٪ إلى ١٠٫١ ٪ والسعودية من ٣٫٢ ٪ إلى ٧٫٦ ٪ وتونس من ٣٫٣ ٪ إلى ٦٫٣ ٪ .

أما فيما يتعلق بالتعليم العالى ، فلم تزداد النسبة للانفاق عليه من جملة الانفاق على التعليم ككل كثيرا ، حيث لم تتجاوز ٢٠ ٪ من إجمالى المنفق على التعليم ككل . وتظل النسبة العامة لجميع البلدان النامية فى تقدم بطئ للغاية حيث إرتفعت من ٢٫٢ ٪ عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٣٫٦ ٪ عام ١٩٨٩ ، ولم يصل إجمالى ما ينفق على التعليم من جملة الإنفاق العام أكثر من ١٧ ٪ ، وهذه نسبة متواضعة للغاية ، حيث أن غالبيتها تقع فى باب المرتبات والأجور والأبنية التعليمية .

جدول (١٧)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم فى دول الشرق الأوسط

البيـــان / الدولـــة	المقيدون فى التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى (٨٨ / ١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانويـة بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
تونـس	٧	١٧٦٫٤	٤٤١	٢١٨٢٫٤
العـراق	١٣٫٨	غ٠م	غ٠م	غ٠م
ايـران	٦٫٦	غ٠م	غ٠م	غ٠م
الجـزائر	٩٫١	غ٠م	غ٠م	غ٠م
المغـرب	٩٫٨	غ٠م	غ٠م	غ٠م
مصـر	١٩٫٨	٨٨٫٢	غ٠م	٤٨٥٫١
باكستان	٥	غ٠م	غ٠م	غ٠م
اليمـن	غ٠م	غ٠م	غ٠م	غ٠م
السـودان	١٫٨	غ٠م	غ٠م	غ٠م
موريتانيا	٣٫٤	٨٣٫٣	٤٠١٫٨	١٩٩٩٫٢
الصومـال	٢٫٩	غ٠م	غ٠م	غ٠م
جيبـوتى	غ٠م	غ٠م	غ٠م	غ٠م
افغانستان	١٫٧	غ٠م	غ٠م	غ٠م
اسـرائيل	٣٤٫١	٨٧٧٫٥	٢٧٣٠	٣٧٠٥

تابع جدول (١٧)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم فى دول الشرق الأوسط

البيـــان / الدولـــة	المقيدون فى التعليم العالى كنسبة موية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى (٨٨ / ١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانويـــة بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
قبـــرص	١١	٨٤٦	١٩٠٣٫٥	١٢٦٩
الكويت	١٦٫٧	٢٢٩٣٫٢	غ٠م	٩٥٠٠٫٤
قطـــر	١٢٫٧	غ٠م	غ٠م	غ٠م
البحرين	١٣٫٩	غ٠م	غ٠م	غ٠م
الامارات العربية	٨٫٧	غ٠م	غ٠م	غ٠م
السعوديـــة	١٣٫٤	غ٠م	غ٠م	غ٠م
تركيـــا	١١٫٣	١٨٫٦	٩٥٫٢	٦٣٩٫٢
سوريـــا	١٧٫٨	١٤٠٫٤	١٩٨٫٩	٢٤٥٫٧
ليبيـــا	١٠٫١	غ٠م	غ٠م	غ٠م
الأردن	غ٠م	غ٠م	غ٠م	غ٠م
عمـــان	٤٫١	غ٠م	غ٠م	غ٠م
لبنـــان	غ٠م	غ٠م	غ٠م	غ٠م

المصدر: مجمع من (١) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩١ ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى جدول رقم ٢٦ .
(٢) Education World Report, 1991, UNESCO Table 11 ,

أما الجدول السابق رقم (١٧) فيوضح لنا نسب القيد ونصيب الطالب من الانفاق على التعليم فى دول الشرق المتوسط وغالبيتها الدول العربية وإسرائيل وافغانستان وايران وباكستان وذلك فى الفترة من عام ٨٨ /١٩٨٩ ويكشف لنا الجدول عن نسب المقيدون بالتعليم العالى حيث احتلت اسرائيل المرتبة الأولى ١ر٣٤٪ تليها مصر ٨ر١٩٪ وسوريا ٨ر١٧٪ والكويت ٧ر١٦٪ والبحرين ٩ر١٣٪ ، ولا شك ان تلك النسب متواضعة بالقياس إلى دولة كاسرائيل والموقف ليس فى حاجة إلى تعليق .

أما ما ينفق على المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار على الطالب نجد أن الكويت تحتل المرتبة الأولى حيث بلغت النسبة ٢ر٢٣٩٣ ، تليها اسرائيل ٥ر٨٧٧، وقبرص ٨٤٦ ـ أما المرحلة الثانوية، فلقد بلغت اسرائيل ٢٧٣٠، تليها قبرص ٥ر١٩٠٣، أما مرحلة التعليم العالى فقد احتلت قطر المرتبة الأولى حيث بلغت جملة الانفاق ٤ر٩٥٠٠ تليها اسرائيل ٣٧٠٥ وتونس ٤ر٢١٨٢ ، والحقيقة البادية للعيان أن اسرائيل تتربع على القمة فيما يتعلق بالنسبة للقيد وجملة ما ينفق على الطلاب فى جميع مراحل التعليم .



مراجع الفصل الثالث

١ - اسماعيل صبرى عبد الله ، **نحو نظام إقتصادى عالمى جديد**، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٧) .

٢ - السيد الحسينى ، **التنمية والتخلف**، (الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٣) .

٣ - البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ، **المعرفة طريق التنمية**، ٩٨/ ١٩٩٩.

٤ - بيرجاليه ، **العالم الثالث فى الاقتصاد العالمى ، الاستغلال الامبريالى** ، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣).

٥ - برنامج الأمم المتحدة الانمائى، **تقرير التنمية البشرية**، لعام ١٩٩١ .

٦ - ج. جازيس و ج. دومينجو، **جغرافيا البلدان النامية**، ترجمة: محمد عبد الحميد الحمادى ومحمد على بهجت (الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦).

٧ - فؤاد مرسى ، **التخلف والتنمية**، (القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٢).

٨ - محبوب الحق ، **ستار الفقر**، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٨).

٩ - محمود الكردى ، **التخلف ومشكلات المجتمع المصرى**، (القاهرة ، دار المعارف، ١٩٧٩) .

١٠- مجدى حنفى ، **مستقبل التنمية والتعاون الاقتصادى العربى** ، (القاهرة ، دار المستقبل العربى، ١٩٨٢).

١١ - محمد قدرى لطفى ، **دراسات فى نظم التعليم** ، (القاهرة، مكتبة مصر ، د. ت) .

١٢- مصطفى متولى ، **القوى المؤثرة فى النظم التعليمية**، (الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٣).

١٣ - نبيل السمالوطى ، **علم اجتماع التنمية ـ دراسة فى اجتماعيات العالم الثالث** ، (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ٢ ، ١٩٨٢).

١٤ - نيقولاس هانز ، **التربية المقارنة**، ترجمة : يوسف ميخائيل، (القاهرة، سلسلة الألف كتاب، ٥٦٣، وزارة التعليم العالى، ١٩٦٦).

١٥ - وزارة التربية والتعليم ، **مبارك والتعليم : نظرة إلى المستقبل**، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٢).

(16) Unesco, **World Education Report**, 1991.

الفصل الرابع

نظام التعليم في باكستان

- الخلفية التاريخية.
- مراحل التعليم.
- إعداد المعلمين.
- إدارة التعليم.
- الموقف التعليمى فى التسعينات.



الفصل الرابع

نظام التعليم في باكستان

مقدمة :

فى هذا الفصل نعرض للنظام التعليمى فى دولة الباكستان حيث انه يعبر عن النموذج الاول (البلاد المتخلفة) وسوف يقوم العرض على عدة محاور أساسية تشمل : خلفية تاريخية واقتصادية عن الباكستان ومراحل النظام التعليمى ، والمناهج التعليمية واعداد المعلمين والتمويل والادارة وكذلك لمستقبل النظام التعليمى فى باكستان .

وهذا العرض يمكن أن يكون مؤشراً لعديد من الدول التى تقع فى دائرة التخلف ، وهناك العديد من الدول غير باكستان يمكن أن تكون مثالاً للنظم التعليمية فى الدول المتخلفة . لكن ضرورة توافر البيانات والاحصائيات هى التى حكمت الاختيار ، ليس إلا . ونأمل مستقبلا أن نقدم أكثر من نموذج من الدول المتخلفة .

أولا : الخلفية التاريخية :

قامت دولة باكستان الاسلامية فى عام ١٩٤٧ ، بعد نضال وكفاح طويل ومتصل ، قام به أبناء باكستان الوطنيين ، وكان على رأسهم الزعيم محمد على جناح ، ولقد تم إعتماد إقليمين ، يقع أحدهما فى الشمال الغربى من الهند ، والآخر فى الشمال الشرقى منها . ويختلف الإقليمان إختلافا واسعاً فى طبيعتهما وظروفهما الاقتصادية ،

وتقع كراتشى العاصمة فى الاقليم الغربى الذى يضم ولايات السند وينجاب الغربية وبلوخستان وغيرها ، وتقع ولاية بنغال الشرقية فى الإقليم الشرقى .

ويقدر تعداد السكان فى باكستان حاليا بحوالى ٩٠ مليون نسمة يعيش أكثر من نصفهم فى بنغال الشرقية وهم خليط من الآريين والمغول والعرب والاتراك وغيرهم ، وترجع حضارتهم إلى زمن بعيد حوالى قرنين قبل الميلاد .

ولقد مرت بدولة باكستان الاسلامية فترات تاريخية هامة قبل الاسلام، وفى ظله ، وتحت نير الاستعمار الانجليزى . ولكل فترة من هذه الفترات سماتها الخاصة بها ، والتى أثرت على التعليم فيها وجعلته مختلف من فترة إلى أخرى ، حيث أن النظام التعليمى الحالى ليس إلا نتيجة وحصاد لكل تلك الفترات التاريخية .

فنجد قبل الاسلام السيطرة الدينية للبراهمة ثم للبوذيين من بعدهم ، ففى عصر البراهمة كان التعليم دينيا صرفا ، وكان السكان معظمهم من الآريين ينقسمون إلى ثلاث طبقات متميزة : طبقة البراهمة أو رجال الدين وطبقة النبلاء والمحاربين ، طبقة الزراع والتجار . أما غير الاريين من السكان فكانوا يكونون طبقة رابعة هى طبقة المنبوذين .

ولقد كانت التربية عند البراهمة واجبا من واجبات الدين تهدف إلى إعدادهم دينياً ، لذلك فقد كانوا يتولون تربية أبنائهم أو أقاربهم تربية دينية خالصة . وكانت هذه التربية تهتم بحفظ الاناشيد والتراتيل التى تتلى فى الاعياد والصلوات . ثم تطورت بعد ذلك أهداف التربية ووسائلها فنشأ عند

البراهمة ثلاثة أنواع من المدارس الاول مدارس أو حلقات دراسة الكبار الذين كان معظمهم من البراهمة والثانى لتعليم اللغة السنسكريتية وعلومها وهى قاصرة على البراهمة والثالث ابتدائية تعلم القراءة والكتابة والحساب للجميع عدا المنبوذين .

ومع غلبة الديانة البوذية تغير شكل التربية فى هذا الاقاليم فلم تعد قائمة على النظام الطبقى الذى ساد فى عصر البراهمة وادخلت على المدارس الابتدائية تغييرات جوهرية تناولت أهدافها ومناهجها .

ومن أهم هذه التغييرات أن التربية أصبحت تهدف إلى إعداد القساوسة الذين يحيون حياة عزلة وتأمل ، وان المعلمين لم يعودوا من البراهمة بل صاروا من البوذيين أو من اعتنق البوذية من البراهمة وان التعليم أصبح حق لكل راغب وليس قاصرا على الآريين دون غيرهم وكان البوذيين يشترطون فيمن يقبل لتلقى الدراسة الدينية التى تنتهى إلى حياة العزلة والتأمل ان يكون سليم الجسم ، حرا لم يستبعده أحد ، لا يعمل فى حاشية الملك ، وان يحصل على موافقة والديه على الدراسة الدينية .

وكان الطفل يلتحق بالدراسة فى سن السادسة لتعليم العبادات الدينية بأنواعها والانشاد وقواعد اللغة ، وان يغادر المدرسة فى سن الثانية عشر أو أقل، أما إن اراد أن ينخرط فى سلك القساوسة يبقى فى المدرسة بقية عمره .

ولقد سادت الديانة البوذية فى القرن السابع ، إلا أن عاود البراهمة السيطرة مرة أخرى . ومنذ بداية القرن الثامن أخذ التجار والرحالة والبحارة المسلمون يفدون إلى شواطئ السند وبنغال الشرقية ، واستوطن بعضهم ،

ولقد بدأ الحكم الاسلامى من القرن الحادى عشر وانتهى فى القرن الثامن عشر عندما وقعت البلاد فى قبضة الاستعمار الانجليزى .

ولقد كان للحكم الاسلامى خلال هذه القرون أعمق الأثر فى نشر التربية بتلك الأقاليم ، ووضع نظام تربوى يقوم على تعاليم الاسلام ومبادئه فى الاخوة والمساواة ووجود طلب العلم .

كما تميزت التربية فى العهد الاسلامى بارتباطها الوثيق بالدين فاتخذت من المساجد دورا لها ، ومن الهيئات الدينية مصدرا للانفاق عليها ، لذا كان التعليم الابتدائى فى ذلك الوقت داخل المساجد أو فى دور متصلة بها ، غير إنه لم يكن قاصرا على الناحية الدينية ، وانما وجه عناية كبيرة إلى إعداد الاطفال لظروف الحياة الدنيا ومقتضياتها ، وهذه ناحية هامة من نواحى الاختلاف بين التربية الاسلامية فى ذلك العهد والتربية البراهمية أو البوذية ، يضاف إلى ذلك فتح المدارس للجميع بما فيهم العبيد وغير المسلمين .

ولقد إشتمل منهج السنوات الاولى من المدرسة الابتدائية : القرآن الكريم والكتابة والقراءة والحساب . أما السنوات النهائية والمرحلة الثانوية فقد إشتمل على الأخلاق والحساب والزراعة والهندسة والفلك والاقتصاد والطبيعة والفلسفة والجبر واللاهوت والتاريخ والجغرافيا ، وأهم ما إتصفت به التربية الاسلامية فى هذه البلاد إتجاهها إلى نشر التعليم بين طبقات الشعب.

أما فى عهد الاستعمار الانجليزى لم يوجه عناية تذكر بالتربية والتعليم، وكانت جهود الانجليز فى هذا الميدان جهوداً فردية تمثلت فى

محاولات قامت بها الارسالية لنشر التربية الغربية ، وإحلالها محل التربية الإسلامية . وبقى الحال هكذا حتى أوائل القرن التاسع عشرة ، عندما فكر الانجليز فى تكوين طبقة ارستقراطية هندية الدم والمولد ، إجليزية الثقافة والفكر ، ولم يهتموا بتعليم أبناء الشعب إطلاقا .

ولكن لم يظل الحال على هذا الوضع ، فمنذ مطلع القرن العشرين كانت محاولات الحكومة فى نشر التعليم ، ومع إشتداد الحركة الوطنية ومحاولتها إصدار قانون عام ١٩١٠ ، ١٩١٩ ، لنشر التعليم الابتدائى وجعله إلزاما ومجانيا .

ثانيا : مراحل التعليم :

تتكون باكستان من أربع مديريات رئيسية : بنغال الشرقية وبنجاب ، السند ، مديرية الجبهة الشمالية الغربية ، وبها أيضا سبع ولايات ، وأربع مناطق تحكم حكماً مركزياً . ويختلف نظام التعليم من حكومة محلية إلى أخرى . ولكن يمكن أن نصف النظام العام للتعليم كما يلى :

١- مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى :

لاتزال هذه المرحلة فى باكستان متأخرة ، فهناك عدد قليل من مدارس الحضانة فى المدن وحدها ، وهذه تديرها هيئات خاصة وهى تقبل الاطفال من سن الثالثة إلى السادسة والتعليم فيها مشترك وليس لها مناهج مقررة .

٢- التعليم الابتدائى :

لا تستوعب هذه المرحلة كل الاطفال فى سن الالزام ، حيث يوجد

حوالى ٦٠٪ من الاولاد فى سن التعليم خارج المدرسة ، يقابلهم حوالى ٨٣٪ من البنات فى سن التعليم خارج المدرسة ، كما تختلف نسبة القيد فى هذه المرحلة من إقليم إلى آخر ، ولكنها تتراوح بين ٢٣٪ ، ٣٥٪ ، كما لا يواظب عدداً كبيراً من هؤلاء الاطفال على الحضور طوال العام .

ويرجع ذلك إلى عدة عوامل ، منها أن الزيادة السريعة فى عدد التلاميذ لم يقابلها إستعداد مناسب فى الابنية المدرسية والاثاثات والوسائل التعليمية ، كما لم يثمر نظام الاخذ بالفترتين فى اليوم الواحد وفصول الهواء الطلق إلى حل هذه المشكلة لأن نظام الفترتين مرهق للمعلمين وفصول الهواء الطلق لا يمكن الإعتماد عليها طوال العام لتقلب الاحوال الجوية . كذلك يرجع إلى أن الزيادة فى عدد التلاميذ لا يقابلها زيادة فى عدد المعلمين ، ويرجع إلى عوامل إجتماعية هامة كالفقر وسوء الاحوال المنزلية والمرض وسوء المناهج وطرق التدريس .

وهكذا ظلت المدرسة الباكستانية إلى حاجة للعناية بمبانيها واثاثها لأن القليل فيها يحتوى على مقاعد وادراج ، وان وجدت فلتلاميذ الفرق العالية، أما الاخرون فيجلسون على الحصير ، ونادرا ما يوجد بالمدارس مكتبات ، ويرجع ذلك إلى ان الجزء المخصص من إعتماد الميزانية قليل ، ولاتزال الالواح الخشبية والاردوازية تحل محل الاوراق فى الكتابة .

وتختلف مدة الدراسة فى المدارس الابتدائية بإختلاف المناطق فهى مثلا خمس سنوات فى بنغال الشرقية وبنجاب الغربية من ٦ : ١١ ،

وهى سبع سنوات فى السند من ٥ : ١٢ ، وهى أربع سنوات ونصف فى إقليم الجبهة الشمالية الغربية ويلتحق بها الاطفال من سن خمسة إلى عشرة .

وتختلف المواد الدراسية إختلافا طفيفا فى مناطق باكستان الاربع ، وبعضها مقرر فى تلك المناطق جميعا مثل اللغة الاردية والحساب والمواد الاجتماعية والتربية البدنية . وكذلك تختلف ساعات الدراسة الاسبوعية للفرق المختلفة فى المناطق الاربع ففى :

السنة الاولى تتراوح بين ١٤ ساعة إلى ٢٤ ساعة

وفى السنة الثانية بين ١٧ ساعة إلى ٢٤ ساعة

وفى السنة الثالثة بين ١٨ ساعة إلى ٢٦ ساعة

وفى السنة الرابعة بين ١٨ ساعة إلى ٢٦ ساعة

وفى السنة الخامسة بين ١٨ ساعة إلى ٢٢ ساعة

٣- التعليم الثانوى :

تختلف مدة التعليم الثانوى ، كما اختلفت مدة التعليم الابتدائى فى ولايات الباكستان ، ففى بنغال الشرقية ست سنوات ، وفى كل من بنجات وجبهة المديرية الشمالية الغربية وبلوخستان خمس سنوات كما تنقسم المرحلة الثانوية قسمين : مرحلة متوسطة ومرحلة راقية والمدارس المتوسطة تنقسم من حيث لغة التدريس قسمين : قسم يدرس اللغة العامية وقسم يدرس باللغة الانجليزية ، وكثيرا من مدارس النوع الاول يتحول إلى النوع الثانى . وقد تلتحق الفصول المتوسطة بالمدارس

الابتدائية في بعض المناطق . وتهدف المدرسة المتوسطة إلى إعداد التلاميذ للمدرسة الثانوية الراقية ، وهذه تعدهم للإلتحاق بالجامعة أو المعاهد العليا الأخرى .

كما تشمل مناهج التعليم فى المرحلة الثانوية المواد التى تدرس بالمرحلة الابتدائية يضاف اليها الرياضة والآداب واللغات الاجنبية واللغة الهندية الحديثة . ويمكن القول بأن مدة الدراسة الكاملة بالمرحلتين الابتدائية والثانوية فى باكستان عشر سنوات فى جميع المديريات ما عدا مديرية السند فمدة المرحلتين بها إحدى عشرة سنة .

٤- التعليم العالى :

التعليم العالى فى الباكستان تابع للجامعات ، وهو فى الوقت الحاضر على ثلاث درجات فى العلوم والاداب . ويمنح شهادة متوسطة بعد سنتين ، ودرجة بكالوريوس بعد سنتين أو ثلاث سنوات أخرى ودرجة الماجستير بعد سنة أو سنتين أخريين .

ومدة الدراسة للطب والهندسة من أربع سنوات إلى خمس سنوات والدراسة فى جميع المعاهد باللغة الانجليزية . ويشغل تدريس الآداب المحل الاول فى الدراسات العالية ، وتليها فى الاهمية العلوم وغيرها من المواد المهنية .

ومعاهد التعليم العالى تنقسم إلى عدة أنواع : كليات متوسطة وكليات تمنح درجات ، وجامعات ومعاهد تابعة للجامعة .

٥- التعليم المهنى :

تقوم بالتعليم المهنى فى باكستان مدارس فنية متعددة ، بعضها تابع لإدارات التعليم المختلفة ، وبعضها تديره إدارات الزراعة أو الصناعة أو العمل .

وتقدم هذه المعاهد دراسات فى المواد الاتية : الهندسة الميكانيكية والمدنية والكهربية ، هندسة السيارات ، النسيج ، أشغال النجارة ، المسح ، الميكانيكا ، والحدادة ، هندسة الساعات ، تجليد الكتب ، الحياكة ، هندسة الراديو . الآلة الكاتبة ، حفظ الفاكهة ، عمل الصابون ، اشغال الجلد ، أشغال الإبرة والسجاد وغيرها .

وتمنح هذه المعاهد والمدارس مدارس فنية ثانوية ، وكليات هندسية ومدارس تجارية ، وكليات تجارة ، ومدارس للتدبير المنزلى الدرجات العلمية المطلوبة .

٦- تعليم الكبار :

لا يزال تعليم الكبار فى الباكستان محصوراً فى نطاق ضيق وهو قاصر على مكافحة الامية الهجائية فى مناطق معينة تحت إشراف الحكومات المحلية. وتشمل الدراسة تعليم القراءة والكتابة والحساب فى فصول مسائية .

ومنذ أن إستقلت البلاد يزداد العناية بالتربية الاساسية ، فاكثرت من مراكز تعليم الكبار ، واخذت تزودها بوسائل الايضاح السمعية والبصرية ووضعت الحكومة مشروع السنوات الست من عام ١٩٥١ إلى عام ١٩٥٦ . ويشمل تعليم الكبار من سن الخامسة عشر إلى سن الأربعين .

٧- اعداد المعلمين :

يقوم بإعداد المعلمين فى باكستان نوعان من المعاهد :

أ- كليات المعلمين وهى ملحقة بالجامعات تمنح بكالوريوس فى التربية ومدة الدراسة بها سنة واحدة ، وتعد المعلمين للمدارس الثانوية والتعليم فيها مشترك وباللغة الانجليزية .

ب- مدارس المعلمين ت منح شهادة فى التدريس ومدة الدراسة من سنتين إلى ثلاث سنوات . وتعد المعلمين للمدارس الابتدائية ، وليس تعليم مشترك ، وتستعمل اللغة القومية ، وفى بنغال الشرقية معاهد كثيرة لتخريج معلمين للمدارس الابتدائية الاجبارية .

وتختلف مؤهلات المعلمين من مديرية إلى أخرى . وكذلك تختلف رواتبهم من مديرية إلى أخرى ، ولكنها بوجه عام أقل من مرتبات الموظفين الآخرين . ومرتبات مدرسى المدارس الخاصة أقل من مرتبات زملائهم فى المدارس الحكومية . ومرتبات مدرسى الارياف أقل من مرتبات موظفى المدن.

وأقل مؤهل الآن لمعلمى المدرسة المتوسطة شهادة المدرسة الثانوية ويفضل من يحصل معها على سنتى تدريب مهنى .

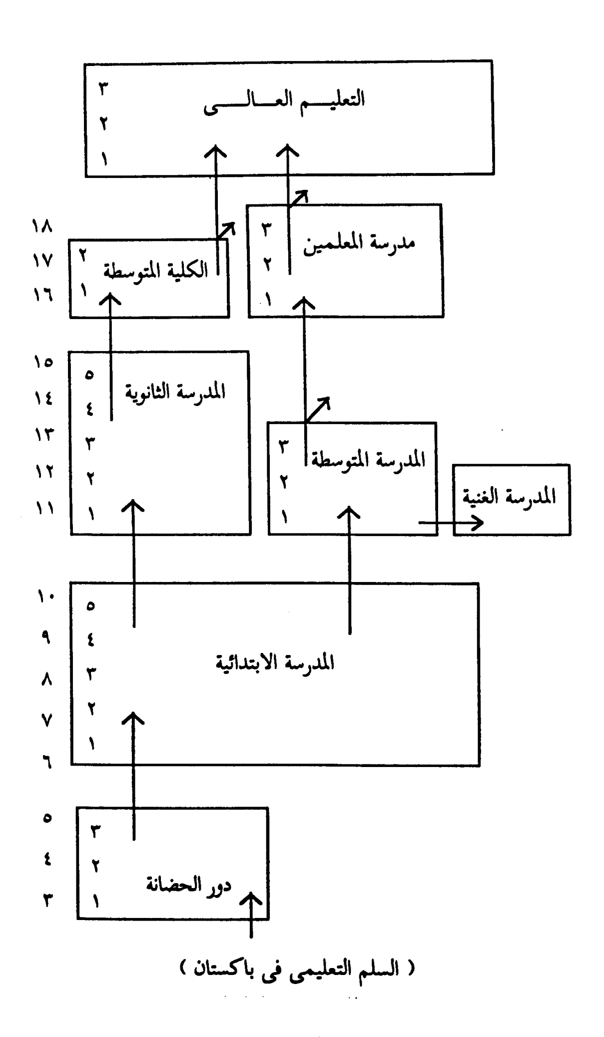
وأقل مؤهل يطلب الآن لمعلمى المدرسة الثانوية شهادة جامعية مع تدريب لمدة عام على مهنة التدريس .

ويمكن القول أن حوالى ٥٠٪ من المعلمين الحاليين فى المدارس

الابتدائية والثانوية غير مدربين تدريباً تربوياً .

٨- ادارة التعليم :

يتسم النظام التعليمى فى باكستان بادارته اللامركزية ، حيث يوجد لكل إقليم إدارته التعليمية الخاصة ماعدا منطقة كراتشى وبلوخستان والمنطقة الشمالية الغربية ، فهى تابعة لادارة الحكومة المباشرة . وتقوم الادارات التعليمية المختلفة بوضع سياسة التعليم للاقليم بموافقة الحكومة المركزية ، ولكل إدارة مدير يعاونه عدد من المفتشين ، وهو المسئول على إدارة الامتحانات ووضع المناهج وتقرير الكتب وتعيين المفتشين والمعلمين وتعليمهم وإعداد المعلمين . ولهذا النظام اللامركزى عيوبه إلى جانب مزاياه.



(السلم التعليمى فى باكستان)

خامساً: الموقف التعليمى فى التسعينات :

ولاشك أن الأوضاع فى باكستان على الصعيد التربوى والتعليمى لم تتغير كثيرا عن بداية الستينات . فالموقف التعليم فى باكستان فى أوائل السبعينات يعطينا مؤشرات متدنية على كافة الاصعدة التربوية فحسب بيانات الامم المتحدة للتنمية البشرية لعام ١٩٩٢ يمكن ملاحظة ما يلى :

١- معدل القراءة والكتابة بين الكبار لعام ١٩٩٠ بلغت حوالى ٣٤٫٨٪ ، وذلك يعنى ارتفاع نسبة الامية بين الكبار ، حيث بلغت فى نفس العام حوالى ٤٣٫٥٪ وحوالى ٢٦٫٥٪ للاناث .

٢- متوسط عدد سنوات الدراسة لعام ١٩٩٠ بلغ ١٫٩٪ ، وذلك يعكس فى نفس الوقت تدنى مستوى التحصيل التعليمى ، حيث بلغت النسبة لنفس العام حوالى ٠٫٥٥٪ .

٣- بلغت نسبة المقيدين بالمدارس الابتدائية والثانوية لعام ١٩٨٩ حوالى ٢٩٪ ، ونسبة المقيدين بالتعليم العالى فوق الثانوى لعام ١٩٨٨ / ١٩٨٩ حوالى ١٣٪ ، كما ان نسبة المقيدون بالتعليم الابتدائى لعام ١٩٦٠ بلغت ٢٨٪ ارتفعت إلى حوالى ٥٥٪ لعام ١٩٨٩ .

٤- كما بلغت نسبة الاطفال الموجودين خارج جدران المدارس الابتدائية والثانوية لعام ١٩٩٠ حوالى ٢٥٫٧٪ . وهذه نسبة مرتفعة للغاية ، فطلك يعنى ان هناك أكثر من ربع الاطفال فى سن التعليم الابتدائى خارج جدران المدرسة ، ولا تستوعبهم

المدرسة الابتدائية ، وذلك يعنى أيضا أن نسبة الاستيعاب لا تتجاوز ٧٠٪ لعام ١٩٩٠ .

٥- أن مستوى المعيشة للافراد فى باكستان متدنية للغاية حيث يصل نصيب الفرد من إجمالى الناتج القومى الاجمالى (بالدولار الأمريكى) حوالى ٣٧٠ دولار . ولاشك أن ذلك يدعم ان نصيب أدنى ٤٠ ٪ من الأسر من الدخل القومى لعام ١٩٨٨/٨٠ بلغ حوالى ١٢ ٪ وان نسبة السكان دون خط الفقر بلغت ٣٠٪ لعام ١٩٨٠ / ١٩٨٨ .

٦- بلغت نسبة عدد الاطفال الذين اكلملوا تعليم المرحلة الابتدائية حوالى ٥٧٪ لعام ١٩٨٨ . أى أن هناك حوالى ٥٠ ٪ من مجموع الذين يدرسون فى المرحلة الابتدائية يتسربون منها ولا يكملون دراستهم الابتدائية .

٧- أن نسبة المقيدون بالتعليم العالى حوالى ٥ ٪ ونسبة الإناث بلغت ٣ ٪ ، وان نسبة تلاميذ الابتدائى إلى المدرسين لعام ١٩٨٨ بلغت حوالى ٤١ ٪ والمقيدون بالمدارس الثانوية الفنية بلغت ٦ر١ ٪ لعام ١٩٨٨ . وبلغت نسبة ما ينفق على التعليم العالى بالنسبة لما ينفق على التعليم ككل حوالى ٢ر١٨ ٪ . وكانت نسبة الانفاق على التعليم كنسبة من إجمالى الانفاق العام بلغت عام ١٩٦٠ حوالى ١ر١ ٪ وفى عام ١٩٨٩ بلغت حوالى ٦ر٢ ٪ .

٨- أما موقف القوى العاملة ، فهو يؤشر على تدنى واضح ، حيث بلغت نسبة القوى العاملة لعام ١٩٨٨ / ١٩٩٠ حوالى

٢٨٫٨ ٪ ، أى أن حوالى ربع المجتمع يعمل فقط ، وبلغت نسبة الإناث حوالى ١١٫٤ ٪ . أما موقف القوى العاملة فى قطاع الزراعة بلغت عام ١٩٨٩ حوالى ٤٩٫٦ ٪ ، وفى قطاع الصناعة بلغت حوالى ١٢٫٤ ٪ وفى قطاع الخدمات حوالى ٣٨ ٪ ، ويلاحظ تدنى نسبة العاملين فى قطاع الصناعة وارتفاعها فى قطاع الزراعة والخدمات ، وذلك يعكس بالدرجة الاولى درجة التطور الاجتماعى والاقتصادى الحادثة فى المجتمع الباكستانى .

سادسا ـ التعليم للجميع فى باكستان :

يضع مؤتمر التعليم للجميع فى باكستان خطط العمل للتعليم للجميع فى أربعة أقاليم كما يضع البرامج الحالية مع الحديثة التى يجب توافرها فى جميع القطاعات والهيئات ضمن عملية التدريس والتعليم وكافة الجهود الأخرى التى تدعم التعليم للجميع. وبلغة السياسة ، فإن ذلك يهدف إلى دمج المصادر الخمسة الرئيسية لسياسة التنمية الاجتماعية فى إطار قومى متكامل واحد ، وتشمل تلك المصادر الداخلية للسياسة مايلى :

الخطة الخمسية الثامنة (١٩٩٣ ـ ١٩٩٨) برنامج العمل الاجتماعى (١٩٩٣ ـ ١٩٩٨) السياسة القومية للتعليم (١٩٩٢ـ ٢٠٠٢) (NPA) تحليل السياسة القومية لأهداف تنمية الأطفال فى التسعينات ، وبرنامج اليونيسيف و (GOP) للتعاون (١٩٩٢ ـ ١٩٩٦).

إن قلة المصادر المالية المناسبة ، وعجز النظام الإدارى الفعال فى باكستان من العوامل المعوقة التى تحول دون تحقيق أهداف التعليم للجميع.

وحيث أن الوضع الحالى لابد أن يتغير مستقبلاً ، فمن المحتمل إعطاء

الأولوية للعناصر المختلفة لمؤتمر التعليم للجميع كما يلى :

- **تعميم التعليم الابتدائى .**
- **محو الأمية وخاصة بين الأناث .**
- **التعليم المستمر من أجل التنمية .**
- **رعاية وتنمية الطفولة المبكرة .**

١ ـ تعميم واتمام المرحلة الابتدائية بحلول عام (٢٠٠٢) :

على الرغم من تكرار التأكيد على تعميم التعليم الابتدائى ، إلا أن باكستان لم تتمكن من تحقيق هذا الهدف للأسباب الرئيسية التالية :

- **عدم القدرة على فتح الأعداد الكافية من المدارس .**
- **عدم تقرير الإلزام وعدم توافر الحوافز .**
- **نقص الإمكانات المادية ، والفنية ، وعدم توافر المناهج الجيدة ، وبالتالى سوء الأحوال المدرسية .**

وبالنسبة للعام الدراسى الحالى ، فقد بلغ إجمالى عدد المقيدين بالمرحلة الابتدائية ١٢٫٢٥١ مليون منهم ٤٫٥٨٨ مليون فقط من البنات ، وبالنظر للصورة الكلية نجد أن نسبة المشاركة تبلغ ٦٨٫٧٪ ، وبذلك فإن نسبة ٥٢٫٥٪ من الإاث اللاتى يشكلن نصف العدد الكلى قد تم قبولهن بالتعليم الأساسى ، أما نسبة المشاركة بالنسبة للذكور فتبلغ ٨٤٫٢٪ .

وقد بلغت نسبة النجاح حتى نهاية الصف الخامس ٥١٪ عام ١٩٩٠ ولقد كان للذكور فرص أفضل للنجاح خلال دراستهم ، حيث استطاع ٥٤٪ منهم إنهاء الصف الخامس . وقد بلغت نسبة نجاح الإناث فى العام ٤٦٪ .

الأهداف العامة والخاصة :

بسبب عجز سياسات التعليم السابقة عن تناول مشكلاته الأساسية ، فسوف يظل الهدف من التعليم للجميع فى المرحلة الابتدائية هو الوصول إلى تعميمه .

وهذه المرة وتحت مظلة التعليم للجميع سوف تكون هناك جهود كبيرة وتأكيد على مداخل حديثة لتحقيق القبول التام لجميع من هم فى سن الالتحاق بالمدرسة بكافة المناطق والجماعات الجغرافية . وكلما سمحت الموارد الإضافية ، فإن الجهود التى تهدف إلى تجويد التعليم الابتدائى سوف تطبق بصورة انتقالية على المناطق والجماعات التى تتطلب تلك الجهود .

ولضمان تحقيق التعميم والجودة المنتقاه خلال فترة التعليم للجميع فإن سياسات تعميم التعليم الابتدائى التى أقرتها السياسة القومية للتعليم ووثائق السياسة المشابهة ، سوف يتم مراجعتها فيما يتعلق بتنفيذها عن طريق السلطات المعنية .

وحيث أن فكرة التعميم قد لاقت قبولاً من قبل الجماعات التابعة ، فإن جهود تعميم التعليم الإبتدائى سوف يصاحبها حملات تأييد مكثفة .

السياسات والإستراتيجيات الخاصة :

ولكى نتناول الوضع الحالى والحاجة الخاصة بتعميم التعليم الإبتدائى فى باكستان حالياً ومستقبلاً فإن السياسات والاستراتيجيات الخاصة بالتعليم للجميع فى القطاع الفرعى تتمثل فى :

- التأكيد على التجديد التربوى وتكنولوجيا توفير التكاليف .

- رفع مستوى السلطة بالمدارس .

ـ تحسين كفاءة المعلم ورفع معنوياته .

ـ توفير المساعدة المناسبة للتعليم الأساسى مع دعم قدرات مصادر المساعدة الأخرى .

ـ تقديم الإصلاحات المنتقاه الخاصة بتنمية وإنتاج وتوزيع الوسائل التعليمية.

ـ التكفل بحملات المعلومات والدافعية المكثفة بين الأباء بهدف زيادة معدلات المشاركة .

ومصاحبة التوسع النوعى / الكيفى والبرامج النوعية الخاصة بالسياسة القومية للتعليم و (SAP) فإن برامج التعليم للجميع سوف تعمل على تنمية وتنفيذ مشروعات التنمية الجديدة. وتهدف تلك المبادرات إلى دعم إصلاحات السياسة التعليمية والاعداد لتعميم التعليم الإبتدائى فى باكستان لمقابلة متطلبات التحديث والعدالة الاجتماعية ، ودعم المؤسسات التقليدية الفقيرة الخاصة بالتعليم الأساسى .

٢ ـ محو أمية الكبار مع التأكيد على تعليم الإناث :

تعتبر الأمية من المشكلات الأساسية فى باكستان ، وقد وجدت هذه المشكلة فى دولة تحاول أن تعد نفسها لعام ٢٠٠٠ ووفقا للإحصاء الرسمى للسكان عام ١٩٨١ كانت نسبة عدد الأفراد الأميين الذين يبلغون من العمر ١٠ سنوات ٧٤٫٨٪ وفى عام ١٩٩٣ انخفضت هذه النسبة إلى ٣٤٫٨٪ . وقد كان هناك اختلاف كبير بين سكان الريف والحضر وبين الذكور والأناث .

وفقا للاحصاءات الرسمية للسكان لعام ١٩٨١ كانت نسبة تعليم البنات فى باكستان ١٦٪ بينما كانت فى الحضر ٣٧٪، وفى الريف ٧٫٣٪.

الأهداف العامة والخاصة :

مع التقدم البسيط الحادث من خلال برامج محو الأمية ، واكتساب الخبرة من تلك المشروعات الناجحة فالهدف الرئيسى من حركة التعليم للجميع هو توجيه الجهود الحالية نحو محو الأمية فى الدولة . إن الهدف الخاص من محو الأمية هو تمكين الأفراد من :

- **قراءة وفهم اللغات القومية والمحلية وتعلم العمليات الحسابية الأساسية .**
- **تعلم واحترام القيم الإسلامية ، وتاريخ وثقافة البلد .**
- **اكتساب مهارات الإنتاج الأساسية ، والحث على تنمية المجتمع ، والوعى البيئى .**

الاستراتيجيات الخاصة :

لكى تصل نسبة محو الأمية إلى ٧٠٪ بحلول عام ٢٠٠٢ ، فسوف يتم توجيه الجهود الحالية والمستقبلية للتعليم من خلال السياسات والاستراتيجيات العملية التالية :

- **تجنيد المجتمع المحلى ، و (NGOS) للمشاركة فى حركة محو الأمية .**
- **حفز الأميين والمتعلمين للمشاركة فى برامج محو الأمية .**
- **زيادة مشاركة الأميين فى الريف ، والمتعلمين الجدد ، وخاصة النساء فى النهوض بالمستوى الاجتماعى والاقتصادى للحياة .**
- **التقليل من التباين بين مناطق الحضر والريف ، وبين الذكور والإناث وتوفير إمكانات التدريب الخاصة بعمليات محو الأمية وإنشاء مراكز رئيسية للتوجيه الفنى للـ (NGOS).**
- **تزويد برامج محو الأمية بالمهارات الوظيفية الأخرى لمواجهة الحياة .**
- **تنمية وإنتاج الوسائل المناسبة والكافية لمحو الأمية من أجل تحقيق الأهداف**

التعليمية والدافعية ومتابعتها .

- التعهد بحملات الدافعية المكثفة متضمنة كافة أشكال الوسائل المعتمدة وغير المعتمدة على قنوات المعلومات .
- تأييد التوسع فى نظام التنسيق الداخلى بين الهيئات والقطاعات وتنفيذ ورقابة برامج محو الأمية المستخدمة فى مشروع EISAP على المستوى القومى والإقليمى .

٣ ـ التعليم الأساسى والتدريب على المهارات :

من وجهة نظر التعليم للجميع ، فالتعليم المستمر من أجل التنمية يعد أساس تنمية الموارد البشرية . فمن الأمور الهامة فى الحياة الاحتفاظ بالمتعلمين الجدد من الارتداد إلى الأمية والأكثر أهمية هو احداث التغير فى اتجاهات المتعلمين وتمكينهم من إدارة حياة منتجة وهادفة .

وتحت مظلة مشروع التعليم الوظيفى المتكامل ، قامت جامعة « الاما إقبال المفتوحة » بإجراء مسح مفصل للمناطق المعنية ووسائل محو الأمية النامية ووسائل توجيه المهارات . حيث تؤكد تلك الوسائل على محو الأمية، والوعى الاجتماعى ، والصحة وتعليم السكان وتنمية المهارات . وبالمثل ، كان هناك مشروع آخر للتعليم الوظيفى تولاه (AIOU) للأميين فى الريف، ويؤكد هذا المشروع على رعاية الطفولة ، تربية الدواجن والماشية وإدارة المشروعات الزراعية ... إلخ .

وتقوم بعض الهيئات الحكومية وغير الحكومية (NGOS) بإجراء عدد من المشروعات فى مجالات الزراعة والصحة والتنمية الريفية تهدف إلى توفير الفرص للشباب والكبار للمبادرة والنهوض بالمهارات المختلفة .

وحيث أنه لايوجد تنسيق بين الهيئات المختلفة ، فإن مؤتمر التعليم للجميع يوفر قاعدة ثابتة لوضع كافة الأنشطة تحت مظلة واحدة وتساعد على الإنتاج العالى .

الأهداف العامة والخاصة :

إن الهدف من التعليم المستمر من أجل التنمية فى باكستان على النحو الذى ورد فى مؤتمر التعليم للجميع هو التكامل التام بين التعليم الابتدائى وتعليم الكبار (محو الأمية) للحصول على مواطنين مثقفين ومنتجين ومهرة ومتعلمين / متمسكين بالقيم الإيجابية .

كما أن الهدف الثانى من التعليم المستمر من أجل التنمية هو التطور المتزايد لبدائل التعليم المتاحة أمام الأفراد المحرومين من فرصة القبول أو الذين أمامهم فرصة محدودة للقبول بالتعليم الرسمى .

وبسبب كثرة أعداد التلاميذ الذين يتركون المدرسة وخطر ارتدادهم للأمية ، فإن التعليم المستمر من أجل التنمية سوف يقدم صيغا مرنة للتعليم ومناسبة لحاجات وظروف الأفراد . ومجمل القول فإن المتوقع توفير برنامج مناسب وكاف للتعليم المستمر من أجل التنمية يكون له أثر كبير على التنمية البشرية .

أما الأهداف الخاصة للتعليم المستمر من أجل التنمية فى مؤتمر التعليم للجميع فهى كما يلى:

- **مساعدة المتعلمين الجدد على تنمية مهارات التعلم لتحقيق التعليم المستمر .**
- **تشجيع كفاءات المشروع لدى الأطفال خارج المدرسة والشباب والكبار .**
- **تنمية القيم الإيجابية اللازمة للتنمية الشخصية ، وتنمية المجتمع والمواطنة .**

ـ توفير الفرص المرنة للتعليم الأساسى أمام الأفراد والجماعات المحرومة من القبول بالتعليم الابتدائى بسبب المناخ أو الظروف الجغرافية والطبيعية ، أو لأسباب أخرى .

ـ تنمية بدائل تعليمية حديثة يمكن تفويضها لتحقيق أهداف وظيفية واجتماعية .

السياسات والإستراتيجيات الخاصة :

لتحقيق الأهداف السابقة ، سوف يتم توجيه برامج التعليم المستمر من أجل التنمية من خلال السياسات والاستراتيجيات التالية :

ـ التكامل والتنسيق التام بين الجهات المسئولة عن التعليم المستمر من أجل التنمية على كافة المستويات .

ـ توفير أبنية وإمكانات مساعدة للتعليم فى المجتمع مثل : (مراكز القراءة ، الفيديو التعليمى ... الخ) .

ـ تكوين شبكة داخلية NET - COM تعمل على التوازن فى المعلومات والمهارات المكتسبة من خلال مصادر التعليم الأخرى غير المدرسية.

ـ تحقيق الترابط بين الهيئات الخاصة والعامة والاتجاه نحو تكوين القيم التعليمية .

ـ تنمية وتمويل المبتكرات / المستحدثات التربوية للمصابين بالكوارث ومناطق الأقلية القبلية والمجتمعات البعيدة .

ـ التوسع فى التغطية الحالية لعملاء الهيئات والمنظمات المشتركة فى التعليم المستمر من أجل التنمية وتحسين محتوى التعليم وطرق التدريس .

٤ ـ رعاية وتنمية الطفولة المبكرة :

بالرغم من تأكيد الإسلام على التعليم للأطفال وتعلم الآباء ، إلا أن

رعاية وتنمية الطفولة المبكرة فى باكستان تلقى أولوية بسيطة فى سياسات وبرامج الحكومة ـ حيث يعد مفهوم رعاية وتنمية الطفولة المبكرة أحد صيغ التعليم قبل الابتدائى أو الحضانة أو مركز رعاية لمدة يوم واحد فقط .

وحتى الآن لم تدرك مستويات الحكومة المختلفة العلاقة بين رعاية وتنمية الطفولة المبكرة والتنمية الكلية للطفل . لقد بلغ عدد أفراد المجموعة العمرية بين ٢ ، ٥ أعوام فى الدولة نحو ١٧٫٥ مليون تقريباً . ومع ذلك لاتوجد أى استعدادات للتدريب بالنسبة للمؤسسات الرسمية وغير الرسمية . ويتم تدريب الغالبية العظمى من المعلمين وفقا لنظام مونتيسورى .

لقد أجرت وزارة تنمية المرأة ٢٠٠ (DCCS) فى أنحاء الدولة كما قامت الأقسام الإقليمية للرعاية الاجتماعية بتدعيم (DCCS) ومراكز الخدمة الاجتماعية للأمهات ورعاية الطفل التابعة لنطاقها ويشرف القطاع الخاص فى مراكز المدينة على تنمية مرحلة ماقبل المدرسة ومع ذلك فهو يخدم عددا محدوداً من الجماعات ذوى الدخل المتوسط والمرتفع . ولسوء الحظ لاتوجد أى بيانات موثوق بها فى هذا المجال الهام .

ولقد أكدت الخطة الخمسية السابعة (١٩٨٨ ـ ١٩٩٣) على أهمية رعاية وتنمية الطفولة المبكرة حيث أشارت إلى :

- **أنه فى قطاع التعليم : سوف يتم إدراك الكيان المنفصل للصفوف الإعدادية .**

- **ضمن برنامج رعاية الطفل : سوف يتم إنشاء مراكز رعاية يومية لأطفال الأمهات العاملات ، ومراكز خدمة اجتماعية ، ووحدات للخدمة الإجتماعية المدرسية ... إلخ .**

ـ ضمن خدمات الرعاية الاجتماعية : سوف يتم تدريب عمال مهرة لمجلس الإتحاد والمحليات الحضرية فى هيئات التنمية بالمجتمع .

ـ الأهداف العامة والخاصة : إن الهدف من خطة التعليم للجميع هو تنمية وتنظيم التفاعل فى رعاية الطفولة المبكرة فى المنازل ، والمدارس والمجتمعات والمؤسسات الدينية وتحقيقا لهذا الهدف سوف يتم تحقيق الأهداف الخاصة التالية :

- إجراء مسح ودراسات شاملة على وضع رعاية وتنمية الطفولة المبكرة والهيئات والمؤسسات المشاركة ، والقوى البشرية المستخدمة والمطلوبة وطبيعة ومحتوى التفاعلات ، وتقدير أعداد الفصول والعملاء المستفيدين .
- جعل تدريب العاملين فى رعاية وتنمية الطفولة المبكرة تابعاً لمؤسسة.
- تصميم وتنمية برامج التدريب والمناهج .
- دعم الأنماط المختلفة لمؤسسات رعاية وتنمية الطفولة المبكرة الرسمية الحالية .
- دعم مؤسسات رعاية وتنمية الطفولة المبكرة غير الرسمية .
- تكوين نظام كلى لتنسيق ورقابة كافة أنواع الأنشطة الخاصة برعاية وتنمية الطفولة المبكرة .

السياسات الخاصة لفترة مؤتمر التعليم للجميع :

لابد من التأكيد على اتباع السياسات التالية فى جميع أشكال رعاية الطفولة وأنشطة التنمية .

ـ التنسيق التام والتكامل بين الخدمات والبرامج ، وتبادل المعلومات بين

المؤسسات والهيئات العامة والخاصة لرعاية وتنمية الطفولة المبكرة .

- التنفيذ الاختيارى للحكومة للبرامج الحديثة الموجهة للجماعات ذات الأولوية .
- تشجيع الهيئات غير الحكومية والجماعات الخاصة الأخرى غير المستفيدة للمشاركة فى أنواع التفاعل فى رعاية وتنمية الطفولة المبكرة والأنشطة المدعمة .
- تعين جهاز لتنسيق ورقابة كافة عمليات رعاية وتنمية الطفولة المبكرة على المستوى القومى والأقليمى .
- تعبئة وتنويع الموارد المالية والفنية بمقياس متزايد .
- الاستفادة الكبرى من وسائل الإذاعة والطباعة (الاعلام) فى التعليم غير الرسمى فى ممارسات ومناهج رعاية وتنمية الطفولة المبكرة .
- تجنيد المنزل والآباء وأولياء الأمور فى عملية تربية الطفل وتكوين القيم من خلال التدريب المناسب ونظام الحوافز .



مراجع الفصل الرابع

١- أحمد حسن عبيد ، **فلسفة النظام التعليمى** ، (القـاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٦) .

٢- ايدجارفور ، **تعلم لتكون** ، ترجمة : حنفى بن عيسى ، (الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر ، ١٩٧٦) .

٣- جون فيزى ، **التعليم فى عالمنا الحديث** ، ترجمة : محمود الاكحل ، (بيـروت ، منشـورات دار الآفـاق الجـديدة ، د.ت) .

٤- عبد الله عبد الدايم ، **التربية فى البلاد العربية** ، (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩) .

٥- فاخر عاقل ، **معالم التربية** ، (بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣)

٦- فيليب كومز ، **أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات**، ترجمة : محمد خيرى حربى وآخرون (الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٧) .

٧- ل. مكيـرجى ، **التربية المقارنة** ، ترجمة : محمد قدرى لطفى ، (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧) .

٨- محمد الجوهرى ، **قضايا التنمية فى العالم الثالث** ، (القـاهرة، دار المعارف ، ١٩٧٥) .

٩- محمد منير مرسى ، **الاتجاهات التربوية المعاصرة** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤).

١٠- مستقبل التربية ، **العدد الثانى والثالث** ، ١٩٨٠ ، (القــاهرة ، مطبوعات مركز اليونسكو ، ١٩٨٠) .

١١ - مجلة التربية والتعليم ، تقرير بعض الدول حول « **التعليم للجميع** » ، **المجلد الرابع ، العدد التاسع ، يونيو ١٩٩٦** (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٦) .

12 - Alex. Inkeles and David H. Smith , **Becoming Modern , Individual Change in Six Developing Countries** , (U. S. A. Harvard Uni., 1976) .

13 - Dmitry Markav , **Socialist Literatures : problems of Development** , (Moscow , Raduga , 1978 .

14 - Unsco , **World Survey of Education** , (Paris , Unsco , 1966).

15 - Unsco , **World Survey of Education** , (Paris , Unsco , 1986).

الفصل الخامس

التعليم في دول العالم النامى

- النظام الإقتصادى.
- النظام الإجتماعى.
- النظام السياسى.
- النظام التعليمى.

الفصل الخامس

التعليم فى دول العالم النامى

مقدمة :

هذه البلاد التى يطلق عليها النامية أو الآخذة فى النمو أو المتطلعة إلى النمو أو عموماً بلدان العالم الثالث (تضمن البلاد المتخلفة) وهذه البلدان الفارق الجوهرى بينها وبين البلدان المتخلفة انها بدأت تحصل على الاستقلال السياسى والوطنى ، كما أنها بدأت محاولات التنمية المستقلة إلى حد ما بعيداً عن تبعية الغرب الاستعمارى وبدأت معالم الصناعات الوطنية تظهر فيها ، كما أن مجموعة كبيرة من هذه البلدان يشكل مجموعة « عدم الانحياز » وهى الدول التى حصلت على إستقلالها السياسى وتحاول أن ترسم سياسة خارجية تحفظ التوازن الدولى وترعاه دون أن تنحاز إلى أى مدى من الكتلتين الكبيرتين . ٠ وإن كانت فكرة عدم الإنحياز فى عالمنا المعاصر تعدوهما كبيراً ، فعدم الإنحياز هو إنحياز بدرجة أو بأخرى) .

كما إننا نجد مجموعة البلدان النامية فى كل قارة آسيا وافريقيا وامريكيا اللاتينية تشكل حوالى ٧٩٪ من مجموع سكان العالم كما يلاحظ أيضا على هذه البلدان أن النظم التعليمية فيها مستعارة من الغرب وتقوم على التغريب بين المواطنين ، حيث أن هذه النظم التعليمية ليست نابعة من البيئات المحلية لطبيعة هذه البلدان وظروفها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية . كما تشكل مجموعة من هذه البلدان بالنسبة إلى البلدان المتقدمة المصدر الرئيسى للمواد الخام والاولية اللازمة للصناعة

وكذلك تشكل لهم سوقاً لتوزيع المنتجات التى تنتجها البلاد الصناعية . وبذلك فهى تقع بين التخلف والتقدم وعوامل العودة إلى الخلف أسرع من التقدم للامام وذلك بسبب ملاحقة الدول الكبرى لها وجعلها تقف محلك سير كى تستفيد من تلك الأوضاع جميعها .

أولا : النظام الاقتصادى :

تعتمد إقتصاديات البلاد النامية على الزراعة بصفة رئيسية (أيضا) فهناك فى المتوسط ٦٥٪ من السكان العاملين فيها يشتغلون بالزراعة مقابل ٨٣٪ فى البلاد المتخلفة . وفى معظم بلاد هذه المجموعة نجد أن نسبة كبيرة من سكان القرى أو ما لا يقل عن نصف عددهم تقريباً ، تعمل فى إنتاج قوتها الضرورى وليست لها علاقة باقتصاديات السوق . ومعظم المشتغلين بالزراعة ينتجون على الأقل بعض المحصولات التى يبيعونها نقداً . ولقد وضعت معظم البلاد الزراعية النامية نواة للصناعة الحديثة الوطنية فيها ، وبعضها مثل كوبا وكولمبيا والصين والبرازيل يوجد بها حجم كبير لقطاع الصناعة وتقوم فيها جميعا صناعة المنسوجات والصناعات المعدنية الخفيفة ، وان كنا نجد فى بعضها مصانع للصلب والحديد وبعض الصناعات الثقيلة الاخرى .

كما توجد فى عدد منها شركات كبيرة للتعدين والبترول يملكها ويديرها فى أغلب الأحيان مؤسسات أجنبية . أما المؤسسات المصرفية والتجارية فأكثر تقدماً من مثيلاتها فى البلاد المتخلفة وكذلك مرافق النقل والمواصلات ، ومن ثم فان القطاع الحديث فى البلاد النامية أوسع نطاقاً وأكثر تعقيداً من مثيله فى البلاد المتخلفة .

ولدى بعض بلاد هذه المجموعة فائض من الموارد البشرية غير الماهرة شأنها فى ذلك شأن الكثير من البلاد المتخلفة . فالسكان فى الهند ومصر والمكسيك مثلا يتزايدون بمعدل يجعل من الضرورى أن يزيد النمو الاقتصادى سنويا بمقدار ٢ ٪ ، ٣ ٪ حتى يمكن رفع الدخل بالنسبة للفرد بصورة ما . ومن المؤكد أن تكون معظم بلاد العالم النامى قد ظلت تتقدم فى طريق النمو الاقتصادى طيلة الثلاثين سنة الاخيرة ويستثنى تايلاند وكوريا الجنوبية ومصر فقد استطاع البلدان الاخيران أن يحرزا تقدماً كبيراً فى خلال السنوات القليلة الماضية .

وفى النهاية فنحن نجد أن هناك تبعية بدرجات متفاوتة بين بلدان العالم النامى للدول الكبرى الاستعمارية ، ولكن بلاد العالم النامى ليست على مستوى واحد فمنها من أحرز تقدماً ومنها من يحاول ومنها من أخفق فى تحقيق ذلك التقدم المنشود . ومعظم بلدان العالم الثالث النامى تستخدم النماذج الغربية للتنمية لمحاولة للسير فى نفس الطريق الذى سارت فيه الدول المتقدمة ، ولكن التجربة التاريخية لا يمكن أن تكرر نفسها نظرا لاختلاف ظروف كل من هذه البلدان ، إلا أن الدول الصناعية الغربية تحاول أن توهم هذه الدول بأن طريق التنمية الغربية هو طريق الخلاص لهذه الدول من تخلفها ومشكلاتها الحيوية والملحة .

ثانيا : النظام الاجتماعى :

يبلغ نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى حوالى ٢٨٠ دولار فى السنة أى ضعف نصيب الفرد فى البلاد المتخلفة تقريبا . ولكن البلاد النامية تختلف فيما بينها بدرجة كبيرة فى هذه الناحية ، ففى ليبيا

وبورما والصين وبيرو مثلا يقل نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى عن ١٧٥ دولاراً ، فى حين انه يزيد فى كولمبيا والملايو ولبنان وجمايكا عن ٢٥٠ دولاراً ومن الواضح ان هناك عوامل كثيرة مثل كثافة السكان والموارد الطبيعية ومستويات الاستثمار بالاضافة إلى نمو الموارد البشرية وكلها ذات أهمية فى تفسير الثروة المادية فى هذه البلاد .

كما يتميز النظام الاجتماعى فى الدول النامية بنهوض للطبقة الوسطى (القليلة فى البلاد المتخلفة) التى نالت حظا من التعليم والثقافة أو التى أتاح لها فرصة السفر إلى خارج الوطن للتعليم نمواً كبيراً وكذلك بالنسبة للطبقة الصغيرة فانها كبيرة وتتسع حجمها ، ونجد نمواً للطبقة العاملة فى هذه البلاد نتيجة لنمو الصناعة والتحديث حيثما تزداد الهجرة من الريف إلى المدينة ، ويزداد عدد العاملين فى الصناعة الا ان الطبقة العاملة مازالت غير مسيسة ومفككة نقابياً بسبب ممارسة الاساليب البوليسية عليها من قبل السلطات الحاكمة ، نظراً لغياب الديمقراطية . كما يمتاز البناء الطبقى فى معظم البلدان النامية بظهور ما يسمى « بالبرجوازية البيروقراطية» و « التكنوقراطين » « والعسكريين » وكل هذه طبقات أو شرائح إجتماعية تعبر عن مصالح طبقية ، حيث تتحكم البيروقراطية والتكنوقراطين فى معظم هذه البلاد .

ويمتاز البناء الطبقى أيضا بالتمايز الشديد بين هذه الطبقات والتفاوت فى الدخول بينها ، ويظهر فى بعض البلدان البرجوازية الطفيلية ووكلاء الكومبرادور والاحتكار فى بلاد العالم الثالث وهى الطبقة التى ترتبط مصالحها بالاحتكارات الاجنبية والاستعمار الاجنبى .

ثالثا : النظام السياسى :

تمتاز مجموعة البلدان النامية بتطور سياسى ملحوظ ، فالصين بلد شيوعى يحكمه مفكرون ثوريون ، فى حين أن اندونسيا واثيوبيا وغانا وجمايكا والعراق وليبيا والملايو وبورما وتونس يحكمها زعماء وطنيون جدد مازالوا يحاولون رسم طريق واضح للتطور السياسى والاقتصادى فى المستقبل ويصدق ذلك أيضا على الاقاليم الشرقية والغربية فى نيجريا ، فى حين ان باقى بلاد هذه المجموعة بما فيها امريكا اللاتينية (وهى جواتيمالا وكولمبيا وجمهورية الدومنيكان واكوادور وبيرو وبرجواى وبوليفيا) وتركيا ولبنان تقوم فيها حكومات تتكون من خليط متنوع من عناصر الطبقة الوسطى والجيش والاسر الحاكمة كثيرا ما كانت عرضة للتغير نتيجة للانقلابات المفاجئة أو الثورات المتطرفة أو الانتخابات العامة .

وفى معظم البلاد النامية يسود الشعور بالحاجة إلى التطور الاجتماعى والاقتصادى ، ولكن ليس ثمة خطة مرسومة لتحقيق ذلك ، اللهم الا فى الصين وكوبا ومعظم الدول الاشتراكية التى تعتنق الماركسية مذهبا وخلاصا لها فى الخروج من التخلف إلى التقدم . كما اننا نجد ان هناك بعض البلدان التى يسمح فيها بمباشرة الحياة السياسية السليمة بدور فعال للقوى الوطنية والقوى الثورية فى تلك البلاد للمطالبة بالتوسع فى التعليم ورفع مستوى معيشة الافراد وانحياز التعليم إلى جانب الطبقات الشعبية والفقيرة .

وفى ضوء طبيعة القيادات السياسية فى مختلف بلاد العالم الثالث قد يكون من العسير تصنيف هذه البلاد من هذه الناحية ، ولكن من الممكن ان

يندرج معظمها تحت الانماط الاربعة الاتية للقيادة السياسية وهى : النمط التقليدى ، ونمط المثقفين الثوريين (الشيوعى) والنمط القومى ونمط الطبقة الوسطى . وجميع البلاد تخضع لقيادة صفوة الطبقة الوسطى (وهى النرويج وايطاليا واورجواى وشيلى واليونان) تأتى جميعا فى مقدمة دول العالم الثالث - النامى - وكذلك البلاد التى تخضع للقيادة الشيوعية سابقا (وهى تشيكوسلوفاكيا وبولندا ويوغوسلافيا والمجر) وعلى العكس من ذلك نجد أن البلاد التى مازالت تتميز بوجود صفوة تقليدية حاكمة (مثل أسبانيا والبرتغال وتايلاند وجنوب أفريقيا) تقع فى النصف الاسفل من مجموعة البلدان النامية .

فلقد بذلت البلاد الشيوعية جهوداً ضخمة لتحسين مواردها البشرية المدربة كماً وكيفاً ، شأنها فى ذلك شأن البلاد الخاضعة لقيادات من الطبقة الوسطى ولاسيما أوروبا الغربية ، كما بذل القادة الوطنيون فى كل من الهند ومصر والمكسيك جهوداً جبارة ، وهذه الجهود هى التى تفسر لنا وجود مثل هذه البلاد على قمة الدول النامية . اما البلاد التى حرصت الطبقة الحاكمة على الاحتفاظ بالطابع التقليدى للنظام التعليمى (إلى وقت قريب على الاقل) فيغلب ان تجئ فى أسفل ترتيب الدول النامية .

كما يتميز النظام السياسى فى بعض البلدان النامية بوجود نمط الديمقراطية الغربية وأبرز مثال على ذلك الهند حيث يوجد نظام تعدد الاحزاب السياسية المعبرة عن مصالح الطبقات الاجتماعية المختلفة فى المجتمع وان نظام الحكم فيها نظام برلمانى . واما معظم البلاد فيسودها حكم

عسكرى ديكتاتورى يتخذ من الديمقراطية شكلا له ويفرغها من محتواها الطبقى ، ويكون نظام الحكم فيها نظام رئاسى (أى رئيس الجمهورية أو الدولة فى يده ٩٩٪ من السلطات) والباقى لكل مؤسسات البلد . كما يلاحظ أيضا أن العسكريين فى معظم هذه الدول - شيلى - يسيطرون على مقاليد الحكم بمعاونة طبقة البيروقراطية والتكنوقراط.

ومن هنا فان القلاقل والثورات تهدد معظم هذه البلدان .

رابعا : النظام التعليمى :

تتميز هذه البلاد بأن معدل تطورها التعليمى مرتفع جداً من حيث الكم ومن أمثلة ذلك الزيادة التى تمت خلال عشرة أعوام (١٩٥٥ - ١٩٦٥) ويمكن تصورها كما يلى :

أ- فى ايران :

زاد عدد التلاميذ المقيدين فى التعليم الابتدائى أربعة أمثال - وفى المرحلة الثانوية أحد عشر مثلا ، وفى التعليم الجامعى أربعة أمثال .

ب- فى كولمبيا :

زاد عدد المقيدين فى المرحلة الاولى والمرحلة الجامعية أكثر من الضعف ، وفى المرحلة الثانوية أكثر من ثلاثة أمثاله .

جـ- فى أندونسيا :

زاد عدد المقيدين بالتعليم الثانوى خمسة أمثال وفى التعليم العالى سبعة أمثال .

د- فى الصين :

ارتفع عدد المقيدين فى التعليم الابتدائى ثلاثة أمثال وفى التعليم الثانوى تسعة أمثال ، وفى التعليم العالى ستة أمثال .

وعلى العموم فان معدلات الزيادة فى بلاد العالم الثالث تقترب من الضعف أو ثلاثة أمثال معدلات الزيادة فى نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى ، ولكن الملاحظ أن الزيادة فى عدد المقيدين بالمدارس فى بلاد هذا المستوى فى أغلب الاحيان على حساب نوعية التعليم وكيفيته ، وذلك يرجع إلى سرعة الزيادة الكمية غير المتوازنة مع السرعة فى النمو الاقتصادى .

١- التعليم فى المرحلة الاولى (الابتدائية) :

يعد تعميم التعليم الابتدائى من الاهداف المشتركة بين جميع البلدان النامية ، ومدة التعليم الابتدائى فى معظم الحالات ست سنوات وهو «الزامى» (وان كانت هناك بعض البلدان كمصر وبيرو تأخذ التعليم الاساسى نظام التسع سنوات والذى خفض إلى ثمانى سنوات فى مطلع التسعينات بسبب الظروف الإقتصادية وشروط البنك والصندوق الدوليين) غير ان هذا لا يعنى ان جميع الاطفال فى سن التعليم يجدون لهم مكانا بالمدرسة ، لان المدارس فى الكثير من هذه البلاد لا تستطيع ان تستوعب أكثر من نصف عدد الملزمين قانونا . وواقع الأمر ان التعليم الابتدائى الكامل ليس متاحا لغير أطفال المدن الكبيرة ولنسبة ضئيلة من اطفال المناطق الريفية حيث تقل مدة التعليم بسبب عدم توافر الإمكانات . ونلاحظ بوجه خاص أن معدل التسرب مرتفع للغاية، وان المقيدين

يشكلون نسبة كبيرة من تلاميذ الفرق الدنيا ، وأن التعليم من حيث الكيف ردئ ويحتمل أن ما لا يقل عن نصف المنتظمين فى الدراسة الابتدائية لا يلبثون ان يرتدوا الى الامية بعد بضع سنوات .

ويتضح الفاقد فى التعليم الابتدائى فى هذه البلاد اذا عرفنا كمثال ان نسبة المواظبة فى الصف الرابع فى كولمبيا لا تزيد عن ١٨ ٪ من المواظبة فى الصف الاول ، وعن ١٩ ٪ فى جواتيمالا ، وانها تصل إلى ٧ ٪ فى هايتى . وقد تتحسن إلى ٣٥ ٪ و ٤٨ ٪ فى بيرو وبوليفيما على التوالى. ومما تجدر الاشارة اليه أن هذه النسبة فى الولايات المتحدة الامريكية تصل إلى ٨٤ ٪ .

وفى بعض المناطق مثل نيجيريا الشرقية والغربية أمكن تعميم التعليم الابتدائى (٦ سنوات) إلى حد كبير ، غير ان هذا الجهد الضخم الشجاع أستنزف ما يقرب من ثلثى ميزانيات الحكومات المعينة ، كما يتعطل بدرجة خطيرة بسبب إنخفاض مستوى إعداد المعلمين . ففى عام ١٩٥٧ مثلا قدر عدد معلمى المدارس الابتدائية غير المؤهلين بثلاثة ارباع مجموع المعلمين فى هذه المرحلة ، كما ان ثلثى المؤهلين منهم لم يزد تعليمهم عن التعليم الابتدائى . ومن المحتمل ان يكون عدد معلمى المرحلة الاولى الذين تلقوا تعليماً فوق التعليم الابتدائى لا يتجاوز حتى اليوم ١٠ ٪ أو ١٥ ٪ من مجموع معلمى هذه المرحلة .

وتوجه أقوى الضغوط السياسية عادة إلى توفير المدارس ، وقد يحس وزراء التربية بنوع من الفخار عندما يحصون عدد المبانى الجديدة التى تنشأ كل عام . ولكن تعميم التحاق التلاميذ بهذه المدارس واستبقاءها

فيها إلى نهاية المرحلة كثيراً ما يكون نصيبها الاهمال على الرغم ان تعميم التعليم الابتدائى بدونها يعد مجرد وعد أجوف وهناك فرق أساسى بين « بناء المدارس الابتدائية » وتوفير « تعليم ابتدائى » له قيمته . والحق أن المغالاة فى وضع الاستثمارات فى بناء المدارس اذا ما أدت إلى إنقطاع إعتمادات مالية من نواح اخرى أكثرأهمية كتكوين المعلمين الصالحين وتوفير المواد التعليمية ، فانها تغدو فى النهاية خطوة إلى الوراء بدلا من أن تكون وثبة إلى الامام من حيث توفير تعليم ابتدائى كريم للاطفال .

٢- التعليم فى المرحلة الثانية (الثانوية) :

إن عيوب التعليم الثانوى أشد خطراً من عيوب التعليم الابتدائى نظرا لأن الحكومات تعطى الاولوية لبناء المدارس الابتدائية والاولوية التالية لتطوير الجامعات . فهناك ضغط سياسى وشعبى شديد من أجل التعليم الابتدائى ، فى حين أن الجامعات تعتبر رمزاً للمكانة والعظمة القومية والوطنية . أما التعليم الثانوى الذى عليه يتوقف النجاح الحقيقى لكل من التعليم الابتدائى والعالى فانه يأتى من حيث الاولوية فى مرتبة أدنى منهما ، وفى كثير من الحالات يترك فى أيدى مؤسسات خاصة تتقاضى مصروفات عالية . ولهذا فان جميع بلاد العالم الثالث تواجه تقريبا فى التعليم الثانوى عنق زجاجة يعتبر من ناحية تنمية الموارد البشرية أضخم عقبة تعترض سبيل التقدم الاقتصادى والاجتماعى .

ويبلغ متوسط نسبة القيد المعدلة فى التعليم الثانوى ببلاد العالم النامى ١٢٫٤٪ ، وأدنى البلاد فى هذه المجموعة (وهى جواتيمالا

واندونسيا وجمهورية الدومينكان ولبنان وبوليفيا) تقل فيها هذه النسبة عن ٨ ٪ ، فى حين أن أعلى البلاد فى المجموعة (وهى غانا والملايو والعراق والجزائر وبيرو) تصل النسبة فيها إلى ١٦ ٪ غير ان هذه الارقام قد لا تكون بالغة الثبات لعدم التأكد من التكوين الفعلى لفئة السن ١٥ – ١٩ . وفى رأينا ان مشكلة التوجيه والميل ونوعية التعليم أهم من ذلك بكثير .

والتعليم الثانوى فى هذه البلاد ثلاثة أنواع : المدارس الثانوية الاكاديمية والمدارس الثانوية الفنية ومدارس اعداد المعلمين . وفى معظم الحالات تعد المدارس الاكاديمية طلابها للتعليم الجامعى ، أما المدارس الفنية التى تجتذب عادة الطلاب الذى لا تؤهلهم استعداداتهم للالتحاق بالمدارس الاكاديمية ، فانها تحاول أن تعد طلابها لشغل المراكز المتوسطة فى ميادين التجارة والصناعة والحكومة ، اما دور المعلمين فتجتذب الطلبة الفقراء الذين يعجزون عن الوصول إلى التعليم الاكاديمى وهى تعد طلابها للإشتغال بالتدريس فى المدارس الابتدائية .

وسوف نورد نسب القيد فى التعليم الثانوى بامريكا اللاتينية وهى غالبا ما تنطبق على معظم الدول النامية .

جدول (١٨)

نسب القيد فى التعليم الثانوى بامريكا اللاتينية

نوع التعليم / البلد	الأكاديمى	إعداد المعلمين	التجارى	الصناعى	الزراع
١- بوليفيا	٨٤٪	٤٪	٩ر٤٪	٢٪	١ر٠٪
٢- البرازيل	٧٢٪	٨٪	١٦٪	٢٪	١٪
٣- كولمبيا	٥٥	١١	١٦	٧	١
٤- اكوادور	٥٩	١٠	٢٣	٢ر٧	٣ر٠
٥- جواتيملا	٧٩	٩	٦	١	٤ر٧
٦- بارجواى	٥١	٢٠	١١	٢	-
٧- بيرو	٧٩	٢	٩	٨	٢

ويدخل المدارس الاكاديمية معظم الطلاب ، مدارس اعداد المعلمين والمدارس التجارية ١٠٪ منهم ، والمدارس الصناعية حوالى ٥٪ ، أما المدارس الزراعية فتدخل أقل نسبة من الطلاب .

وشبيه بذلك توزيع الطلاب فى الصين ، ففى عام ١٩٥٨ كان عدد المقيدين فى المدارس الثانوية العامة حوالى ٤ر١٩٦ر٠٠٠ طالب ، وفى دور المعلمين حوالى ٣٣٧ر٠٠٠ ، وفى المدارس المهنية (تشمل الصناعية والتجارية والزراعية) حوالى ٢٧٣ر٠٠٠ طالب .

وكقاعدة عامة يمكن القول بأن التعليم فى المدارس الفنية بوجه خاص ردئ بسبب النقص الكبير فى المعلمين المؤهلين وعدم كفاية

التجهيزات ، والجهل بمطالب سوق العمل فى كثير من الاحيان فمعظم هذه البلاد تعانى نقصاً شديداً فى العمالة الماهرة والعمالة متوسطة المهارة وتعانى زيادة كبيرة فى المديرين والعمالة غير الماهرة .

ولاشك ان المدرسة الثانوية الاكاديمية تلعب دوراً هاماً فى تنمية المواهب العالية المستوى ، كما انها تعتبر العمود الفقرى للتعليم فى المرحلة الثانية ، فيها يلتحق أحسن الطلاب ، وفيها أفضل المعلمين المؤهلين ، وفيها تتوافر أعلى المستويات .

ونجد فى كولمبيا مثالا طيبا لبعض مشكلات التعليم الثانوى ففى عام ١٩٥٨ كان متوسط معدلات النقص فى الصف الأول إلى الصف الاخير فى التعليم الثانوى أكثر من ٨٠٪ وفى التعليم الصناعى والتجارى٩٤٪ و٩٩٪ على التوالى . وفى عام ١٩٦٠ كانت نسبة المعلمين فى التعليم الثانوى الحاصلين على درجات جامعية أو دبلومات عالية ٢٥٪ فقط ونسبة الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ٥٨٪ والذين لم يكملوا تعليمهم الثانوى ٧٪ . وقد أدى نقص المدارس المعانة من الدولة إلى قيام معاهد خاصة ذات مصروفات تستوعب الآن ما بين ٦٥٪ ، ٧٥٪ من مجموع الطلاب المقيدين فى مدارس التعليم العام ومن المحتمل أن يكون هذا التعليم ميسورا لحوالى ٥٪ على الأكثر من الأسر الكولمبية .

وهناك بطبيعة الحال فروق بين مختلف الدول النامية . فبعض هذه البلاد قطع خطوات أوسع من غيره فى توفير التعليم الثانوى العام بالمجان لمعظم الطلاب الموهبين والبعض الاخر بدأ فى مزج برامج التعليم الثانوى

والفنى واعداد المعلمين فى مدرسة واحدة متكاملة (معظم دول شرق أوروبا وشرق اسيا) وبهذه الوسيلة استطاع أن يخفض التعليم ويرفع مستواه. وبعض البلاد أحرزت تقدما فى ربط التعليم مؤسسات العمل والانتاج ربطا وثيقا .

٣- التعليم فى المرحلة الثالثة (العالية) :

جميع البلاد النامية غالبا بها جامعات ومعاهد عليا فنية وكليات لإعداد المعلمين . وفى معظم الحالات تتوافر الفرصة أمام الممتازين من خريجى المدارس الثانوية للالتحاق بمعاهد التعليم العالى الوطنية أو الاجنبية - وغالبا ما يكون الاهتمام بالجامعات النظرية دون الجامعات والمعاهد العليا العملية - وذلك نظرا لزيادة تكاليف الاخيرة .

وهناك مشكلات رئيسية تواجه التعليم العالى فى البلاد النامية منها :

أ- فرط الاهتمام بكليات العلوم الانسانية والقانون والاداب دون كليات العلوم والهندسة .

ب- إنخفاض مستوى التعليم بسبب كثرة الاعتماد على معلمين غير متفرغين . دون التأهيل المطلوب ، وعدم كفاية المكتبات وسوء تجهيز المخابز .

جـ- نقص تطوير التعليم الفنى والمهنى المتوسط .

د- سوء تنظيم الجامعات وجمود التعليم فيها .

هـ- توزيع التعليم العالى - فى بعض الحالات - على عدد كبير من

المعاهد والكليات المنفصلة .

و- إنفصال آليات التعليم العالى عن خطط التنمية (إن وجدت) .

ز- أن التعليم العالى لا يؤدى إلى تطوير الأفراد أو المجتمعات .

تلك هى الصورة العامة لبلاد العالم الثالث - ولكن هناك بعض الاستثناءات لها دلالتها . فلقد جاء فى تقرير حكومة نيجريا الاتحادية عن القوى البشرية (وهو تقرير غير منشور) من انه فى عام ١٩٦٢ اتجهت أربع جامعات جديدة إلى فتح كليات للقانون على الرغم من وجود ١٢١٣ محاميا بنيجريا ، نصفهم لا يجد عملا مناسبا . وما يحدث الآن فى مصر من تحويل المعاهد العليا الفنية إلى كليات فى الاقاليم وإلى التوسع فى كليات الآداب على الرغم من زيادة اعداد المتخرجين من هذه الكليات عن حاجة البلاد الحقيقية وإلى تحويل معاهد المعلمين إلى كليات للتربية النوعية ... إلخ . ويؤكد ذلك ان خريجى الجامعة فى مصر ينتظر عشرة أعوام إلى أن تجد الدولة له مكانا ، وغالبا ما يكون مكانا غير مناسب لمجال الدراسة أو التخصص الذى درسه . إلى جانب ما تم أخيرا من رفع الدولة يدها عن تعيين الخريجين وتركهم لسوق العمل - العرض والطلب .

وبالنسبة لاعضاء هيئة التدريس بجامعات العالم الثالث يمكن القول بوجه عام أن أساتذة الجامعات ، ولاسيما أساتذة العلوم الانسانية والفنون والقانون والتجارة لا يكرسون الا القليل من وقتهم للتدريس والبحث . وذلك نظرا لإنخفاض المرتبات فى الجامعات وشدة حاجة المجتمع إلى القوى البشرية المتعلمة فان غالبية أساتذة الجامعات يعملون فى عدة جهات ففى

بعض البلاد يطلق عليهم اساتذة « سيارات الاجرة » لانهم يقضون كل وقتهم فى التنقل بين الجامعة ودواوين الحكومة أو المؤسسات التجارية كما ان سوء تجهيز المكتبات والمخابر يضعف حوافزهم على البحث العلمى ومن ثم فعلى الرغم من أن المنصب الجامعى يكفل المكانة والنفوذ إلا أنه بالنسبة للكثيرين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لا يزيد عن كونه وسيلة للارتزاق ومن المحتمل أن تسير الحال على ذلك المنوال مادامت الجامعات (والدول) عاجزة عن توفير المرتبات وفرص البحث التى تشبع أعضاء التدريس على تكريس وقت أطول لعملهم الجامعى .

يحدث هذا على الرغم من حاجة البلاد النامية إلى الفنيين والمساعدين المتخصصين دون حاجتها إلى خريجى الجامعات . ففى ايران يبلغ عدد الاطباء سبعة أمثال عدد الممرضات وكثيرا ما يزيد عدد المهندسين على الفنيين بنسبة ٣ : ١ على الرغم من ان النسبة هى ١ : ٣ ولكن جميع من زاروا هذه البلاد لاحظوا ان هناك نقصا هائلا فى معاهد التدريب المتوسطة التى يدخلها الطلاب بعد المرحلة الثانوية لاعدادهم كفنيين ومساعدين متخصصين . ففى كولمبيا مثلا لم يتجاوز عدد الطلاب فى المعاهد العليا المتوسطة ١١٥٠ طالبا فى عام ١٩٦٢ مقابل ٢٣٫٠٠٠ طالب فى الجامعات . واسباب ذلك واضحة ، اذ ان المعاهد المتوسطة ليست لها مكانة الجامعات.

ومن الصفات الغالبة على معظم الجامعات فى البلاد النامية سوء الادارة وجمود طرق التدريس ، ويتمثل ذلك فى الوصف الاتى لجامعة طهران :

تسير جامعة طهران على غرار الجامعات الفرنسية فى القرن التاسع عشر فهى تضم عدداً من الكليات المستقلة الضخمة التى تعالج جميع ميادين الدراسة الرئيسية . ويلاحظ عدم وجود أجهزة أدارية موجودة تتولى قيادتها والتنسيق بينها . والمحاضرات هى أسلوب التعليم مما يؤكد الحفظ والاستظهار والامتحانات تعقد مرة واحدة فى نهاية العام ، اما الاتصال بين الاساتذة والطلاب فضعيف ، والاطلاع مقصور تقريبا على مذكرات المحاضرات والسائد ان أعضاء هيئة التدريس لا يتفرغون لعملهم بالجامعات ، وانما ينظرون إلى هذا العمل على انه وسيلة للتوصل إلى الاعمال الخارجية التى تستأثر بمعظم اهتمامهم ليس ذلك فى جامعة طهران فقط ، ولكنها نموذج لجامعات العالم الثالث .

كذلك يعتبر الاتجاه إلى الاكثار من الجامعات والكليات مشكلة خطيرة فى بعض البلاد ، فقد يطالب كل اقليم بان تكون له جامعته الخاصة لما يضفيه ذلك عليه من المكانة – ثم يحاول كل اقليم ان يكرر نفس الكليات الموجودة فى الجامعات الاخرى . ومثل هذا التشتت فى البلاد الفقيرة يعتبر تبديداً للجهود والمال ، ويعمل على رفع التكلفة وخفض المستوى فى التعليم العالى بوجه عام . ويتمثل ذلك فيما قيل فى كولمبيا من أن إلغاء نصف ١٣٨ كلية الموجودة فى الخمس وعشرين جامعة لن يكون له أى تأثير على إنتاج القوى البشرية المهنية ، وأن تركيز الإعتمادات التى كانت تصرف على الكليات الملغاة فى الكليات الباقية قد يحسن إنتاج هذه الكليات من ناحيتى الكم والكيف مع خفض تكلفة الوحدة بدرجة كبيرة .

وهناك بعض الاستثناءات لهذه القاعدة . فالصين مثلا وجهت تعليمها العالى نحو العلوم والهندسة وقللت من العمل فى ميادين القانون والعلوم الانسانية والاداب . كما توسعت كثيرا فى الكليات المهنية على المستوى الجامعى ، وتوسعت بسرعة أكبر فى المعاهد المتوسطة التى توفر التدريب على أنواع كثيرة من ميادين التخصص . ولقد جاء ذلك فى وصف التعليم العالى فى الصين فيما يلى :

« ان التعليم العالى الصينى اليوم يمكن أن يسمى بحق تعليماً صناعياً وهو يختلف تماما عن التعليم الكلاسيكى والاخلاقى فى الصين القديمة . فهذه البلاد من قبل موطن الفلاسفة والفنانين قد تحولت إلى مصنع هائل نابض بالحياة حافل بالفنيين . فالمهندسون المتطلعون والعلماء النشطون والصناع الدائبون على العمل : كل أولئك أصبحوا علامة على الصين الجديدة ، فى حين ان المفكرين القدامى الحالمين بأرديتهم الفضفاضة قد طواهم النسيان منذ أمد بعيد »

والواقع أن الصين ثالثة كبار المنتجين للمهندسين فى العالم بعد الاتحاد السوفيتى ثم الولايات المتحدة الامريكية ، ومعدل إنتاجها السنوى منهم يبلغ ٧٥٪ من إنتاج الولايات المتحدة الامريكية . ومن الحقائق الأكثر أهمية من ذلك ان ٩٠٪ من علماء ومهندسى الصين البالغ عددهم ٢٥٠ر٠٠٠ تم تدريبهم منذ الثورة الصينية فى عام ١٩٤٩ .

وفى غانا ونيجريا الشرقية والغربية وجامايكا تتمتع الجامعات بمستوى عال وبأساتذة متفرغين (معظمهم من الاجانب) كما تتوافر لها المخابر والمكتبات الممتازة . وقد تم تطوير مستويات القبول والمناهج

وخطط لدراسة والامتحانات فى هذه الجامعات بالإتفاق مع جامعة لندن ، ثم مع جامعات البلاد الاخرى . وعدد الطلبة فيها قليل . ولكنهم تقريبا يقيمون فى اقسام داخلية ويكرسون كل وقتهم للدراسة والتحصيل .

وفى الهند حدث توسع كبير فى التعليم العالى حيث بلغ عدد الجامعات ٤٦ جامعة عام ١٩٦١ ، بما فى ذلك معهد العلوم الطبية ،معهد التكنولوجيا . وفضلا عن ذلك هناك من (معاهد التعليم العالى) ١٣١٦ كلية ملحقة و٨٣ معهداً عالياً للبحوث و ٥٨١ معهداً عالياً غير ملحق بأية جامعة ، منها ٩٧ كلية للهندسة . اما عدد الطلاب فى الكليات والجامعات المقيدين فى الاداب والعلوم والتجارة فى فترة الخطة الخمسية الثانية (٥٥ / ١٩٥٦ / ١٩٦٠) فقد زاد بما يقرب من ٥٠٪ أى من ٦٣٤,٠٠٠ إلى حوالى ٩٠٠,٠٠٠ .

جدول (١٩)

التوزيع المئوى لمجموع الطلاب فى المراحل التعليمية الثلاث فى البلدان النامية ١٩٧٥ – ١٩٩٠ (٪)

البلدان النامية :	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠
الابتدائى	٧٥,١	٧١,٧	٦٩,٦	٦٧,٨
الثانوى	٢٢,٧	٢٥,٧	٢٧,١	٢٨,٤
العالى	٢,١	٢,٦	٣,٤	٣,٨
المجموع	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠

المصدر : اليونسكو، الكتاب الاحصائى السنوى لعام ١٩٩٢ .

٤- مشكلات التعليم فى البلدان النامية :

إن اهتمام المؤسسات التعليمية فى البلدان النامية بالتدريب أثناء ممارسة العمل أو محو الأمية ا يأخذ صورة جادة مثمرة فيما عدا الصين .

وهناك محاولات كثيرة تعتبر فى مرحلة التجريب فى هذه البلاد وتعتبر الصين كبلد شيوعى من أبرز الحالات الاستثنائية ، لان التعليم عند الشيوعيين لا يعتبر هدفاً فى حد ذاته ، وانما هو مجال لتلقين مستمر للفلسفة الماركسية ، وتنمية المهارات ، وتعتبر سياستهم فى التعليم تحقيقا للربط بين العمل والتعليم ، فبجانب الدراسة العادية يشترك الطلبة فى الانتاج كمادة دراسية فى المنهج ، بل إن بعض المعاهد تنشئ المصانع الخاصة ليعمل بها الطلبة وينتجون ، كما تكلف المصانع بإنشاء المدارس وادارتها .

« فجميع المصانع والمؤسسات وأجهزة البحث العلمى ، والمكاتب العامة والهيئات المدنية والقوات المسلحة والكوميونات الشعبية والمدارس ومنظمات الشباب ، يتعين عليها ان تفتح المدارس ، وتدل الحقائق على إنها لا تستطيع قط تشغيل مدارس كل الوقت وبعض الوقت ، ولا ينطبق ذلك فقط على مدارس التخصص العليا والمتوسطة فقط ، وانما ينطبق أيضا على المدارس العادية الابتدائية والوسطى ومدارس إعداد المعلمين ».

والصين تعتبر نموذجاً خاصا فى بلاد العالم الثالث ، فهى لا تريد وهى فى هذا المستوى أن يكون لديها أفضل نظم التعليم ، وانما التأكيد على قيمة العمل كما فى الفلسفة الواضحة التى تتبناها :

« وقد وضعنا موضع التنفيذ برنامجا ينصب منه قدر مائل من التأكد على كل من المدارس التى تديرها الدولة ، والمدارس التى تديرها المصانع والمناجم والمؤسسات والاجهزة الحكومية والهيئات المدنية والقوات المسلحة وكوميونات الشعب والمدن ، كما ينصب على التعليم النظامى وغير النظامى والتعليم المدرسى والذاتى وعلى التعليم المجانى وغير المجانى » .

والصين بهذا تشن حربا لا هواده فيها ضد الجهل ، وفى نفس الوقت تعبىء الشعب لخدمة المبادئ الشيوعية ، وتطوع التعليم للفلسفة الماركسية وللتصنيع حتى يؤدى ذلك إلى تطوير وسرعة تحديث المجتمع الصينى .

أما معظم الدول غير الشيوعية فلديها اقتصاديات وامكانيات التصنيع ، وان كانت أغلبية السكان تعمل فى الزراعة ، وتعانى من إنفجار سكانى وزيادة إعداد الطلاب فى المرحلة الاولى ، وهى تحاول أن تعمم التعليم الإلزامى ، وتواجه ضغطا شعبيا على التعليم الثانوى الاكاديمى والعالى النظرى ، ويزداد إعداد خريجى الجامعات من الكليات النظرية عن العملية وتعانى أيضا مشكلات البطالة الموسمية وبطالة المتعلمين وذلك نظراً لتعثر خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية كذلك لإعتمادها على الدول الغربية فى المعونات والمساعدات المالية . والجداول التالية توضح الموقف التعليمى فى بلدان العالم الثالث فى نهاية عقد الثمانينات .

جدول (٢٠)

الموقف التعليمى فى بلاد العالم الثالث لعام ٨٨ / ١٩٨٩

البيان / البلد	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (٪) المجموع ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمرحلة الابتدائية (صافى) المجموع ١٩٨٨–٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الإبتدائية) ١٩٨٨	إكمال المرحلة الابتدائية (٪) ١٩٨٨	الانتقال للمرحلة الثانية (٪) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمدارس الثانوية (إجمالى) المجموع ١٩٨٨–٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الثانوية) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالتعليم العالى المجموع ١٩٨٨–٨٩
١- هونغ كونغ	–	–	–	٩٧	–	٧٣	–	١٣
٢- قبرص	٨٥	٩٩	–	٩٩	٩٩	٨٨	٢	١٣
٣-أورغواى	٩٧	٨٨	٩	٩٣	–	٧٧	–	٥٠
٤-جمهورية كوريا	١٠٠	١٠٠	–	٩٩	٩٩	٨٧	–	٣٩
٥- شيلى	–	٨٩	–	٧٣	–	٧٥	–	١٩
٦- سنغافورة	١٠٠	١٠٠	–	٩٨	–	٦٩	–	٨
٧- كوستاريكا	١٠٠	٨٦	١١	٧٩	٦١	٤١	١٠	٢٧
٨- الأرجنتين	–	–	–	–	–	٧٤	–	٤١
٩- فنزويلا	١٠٠	٨٧	٩	٧٣	٨٨	٥٦	١٢	٢٨
١٠- الكويت	٩٢	٨٥	٥	٩٠	٧٠	٩٠	–	١٨
١١- المكسيك	١٠٠	١٠٠	٩	٧٢	٨١	٥٣	٣	١٥
١٢- قطر	٧٠	٩٦	٨	٩٦	٨٤	٨٥	١٤	٢٤
١٣- الامارات العربية المتحدة	١٠٠	١٠٠	٥	٩٤	٩٤	٦٤	١٠	٩
١٤- البرازيل	–	٨٤	٢٠	٢٠	–	٣٨	–	١١
١٥- كوبا	١٠٠	٩٥	٥	٨٩	٩٦	٨٩	٣	٢١
١٦- بنما	١٠٠	٩٠	١١	٧٢	٨٥	٥٩	٨	٢٢
١٧- للملكة العربية السعودية	٧٣	٥٦	١٣	٩٠	–	٤٦	–	١٢

تابع جدول (٢٠)

الموقف التعليمى فى بلاد العالم الثالث لعام ٨٨ / ١٩٨٩

البيان / البلد	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (٪) المجموع ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمرحلة الابتدائية (صافى) المجموع ١٩٨٨-٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الإبتدائية) ١٩٨٨	إكمال المرحلة الابتدائية (٪) ١٩٨٨	الانتقال للمرحلة الثانية (٪) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمدارس الثانوية (إجمالى) المجموع ١٩٨٨-٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الثانوية) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالتعليم العالى المجموع ١٩٨٨-٨٩
١٨- جنوب أفريقيا	-	-	-	-	-	-	-	-
١٩- تركيا	٩٨	٨٤	٨	٩٦	٤٧	٥١	٢٨	١٣
٢٠- الجمهورية العربية السورية	١٠٠	٩٧	٧	٨٨	٧٢	٥٤	١٣	٢٠
٢١- الصين	١٠٠	١٠٠	٧	٨٠	٦٢	٤٤	-	٢
٢٢-الفلبين	١٠٠	٩٩	٢	٧٠	٩٣	٧٣	-	٢٨
٢٣- بيرو	١٠٠	٩٥	١٤	-	-	٧٠	١٠	٢٦
٢٤- عمان	٩٥	٨٣	١١	٩١	٨٦	٤٨	١١	٤
٢٥- العراق	٩١	٨٤	١٩	٥٨	٥٦	٤٧	٣٢	١٤
٢٦- الأردن	-	-	٦	٨٤	٩١	-	٨	-
٢٧-تونس	٩٥	٩٥	٢١	٧٩	٤٣	٤٤	١٧	٨
٢٨- جمهورية ايران الإسلامية	١٠٠	٩٤	١١	٨٩	٧٤	٥٣	٩	٧
٢٩- الجزائر	٩٢	٨٨	٧	٨٨	٨٢	٦١	١٣	١١
٣٠- السلفادور	١٠٠	٧٠	٧	٣٥	-	٢٦	-	١٧
٣١- نيكاراغوا	١٠٠	٧٣	١٥	٣٦	٩٤	٣٧	٥	٨
٣٢- إندونيسيا	١٠٠	٩٩	١٠	٧٩	-	٤٧	-	-

تابع جدول (٢٠)

الموقف التعليمى فى بلاد العالم الثالث لعام ٨٨ / ١٩٨٩

البيان / البلد	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (٪) المجموع ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمرحلة الابتدائية (صافى) المجموع ١٩٨٨–٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الإبتدائية) ١٩٨٨	إكمال المرحلة الابتدائية (٪) ١٩٨٨	الانتقال للمرحلة الثانية (٪) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمدارس الثانوية (إجمالى) المجموع ١٩٨٨–٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الثانوية) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالتعليم العالى المجموع ١٩٨٨–٨٩
٣٣– غواتيمالا	١٠٠	–	١٣	٣٦	–	٢١	–	٩
٣٤– هندراوس	١٠٠	٩١	–	٤٣	–	٣٢	–	١٠
٣٥– فييت نام	–	٨٨	–	٥٧	–	٤٢	–	٢
٣٦– سوازيلند	١٠٠	٨٢	١٥	٦٦	٧٠	٥٠	١٠	٤
٣٧– المغرب	٦٤	٥٥	١٥	٦٣	٦١	٣٦	١٧	١١
٣٨– زمبابوى	–	–	–	٧٥	–	٥٢	–	٥
٣٩– بوليفيا	–	٨٣	–	٤٣	–	٣٤	–	٢٣
٤٠– مصر	٨٧	–	٣	٩٥	٣	٨١	–	٢٠
٤١– الكونغو	–	–	٣٥	٦٢	٦٢	–	٤٢	٦
٤٢– كينيا	–	–	–	٤٤	–	٢٣	–	٢
٤٣– مدغشقر	–	٦٤	٣٥	٣١	٣٨	١٩	١٨	٤
٤٤– جمهورية تنزانيا المتحدة	٦٩	٤٨	٦	٦٨	–	٤	–	٠
٤٥– زائير	٨١	٦٠	٢١	٦٤	–	٢٤	–	٢
٤٦– نيجيريا	–	–	–	٨٤	–	١٩	–	٣
٤٧– جمهورية لاو الديمقراطية الشعبية	١٠٠	٧٠	٢٧	–	–	٢٧	١٠	٢
٤٨– اليمن	–	–	–	٧٤	–	٢١	–	٢

تابع جدول (٢٠)

الموقف التعليمى فى بلاد العالم الثالث لعام ٨٨ / ١٩٨٩

البيان / البلد	معدل دخول الابتدائى الظاهرى (٪) المجموع ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمرحلة الابتدائية (صافى) المجموع ١٩٨٨–٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الإبتدائية) ١٩٨٨	إكمال المرحلة الابتدائية (٪) ١٩٨٨	الانتقال للمرحلة الثانية (٪) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالمدارس الثانوية (إجمالى) المجموع ١٩٨٨–٨٩	معدل الرسوب (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الثانوية) ١٩٨٨	نسبة المقيدين بالتعليم العالى المجموع ١٩٨٨–٨٩
٤٩– كمبوديا	–	–	–	–	–	–	–	–
٥٠– السنغال	٥٢	٤٨	١٦	٨١	٣٩	١٦	١٦	٣
٥١– اثيوبيا	٥٩	٢٨	١١	٤٤	٧٨	١٥	١٣	١
٥٢– أنغولا	–	–	–	–	–	١١	–	–
٥٣– نيبال	١٠٠	٦٤	٢١	–	–	٣٠	٩	٦
٥٤– جمهورية أفريقيا الوسطى	٦٢	٤٦	٢٤	٤٨	٣١	١١	٢١	١
٥٥– السودان	٥٨	–	–	٧٦	–	٢٠	–	٣
٥٦– الصومال	–	١١	–	٣٧	–	١٠	–	٣
٥٧– غينيا–بيساو	٥٦	٤٥	٤٢	٨	٧٣	٧	٢١	–
٥٨– جيبوتى	٤٤	٣٧	١٠	٨٩	٢٧	١٦	٩	–
٥٩– غامبيا	٥٤	٥٣	١٨	٦٤	٣٢	١٦	–	–
٦٠– مالى	٢٣	١٩	٣٠	٤٠	٤٤	٦	٣٣	١
جميع البلدان النامية	٩٤	٨٨	١٠	٧١	٦٥	٤١	١٥	٨
البلدان الأقل نمواً	٦٥	٥٠	٢٠	٥٣	٤٥	١٦	١٧	٢
افريقيا جنوب الصحراء	٦٧	٤٧	٢٢	٦٣	٤١	١٧	٢٠	٢
البلدان الصناعية	–	–	–	–	–	–	–	٣٧
العالم	–	–	–	–	–	–	–	١٤

المصدر : تقرير الامم المتحدة للتنمية البشرية لعام ١٩٩٢ ، ص ص ١٥٤ – ١٥٥ .

ويمكن أخيراً أن نلقى بنظرة مستقبلية لتطوير التعليم فى دول العالم الثالث .

٥- رؤية مستقبلية لتطوير التعليم التعليم فى العالم الثالث :

معظم نظم التعليم فى البلدان النامية منقولة عن النظم المتبعة فى البلدان الغربية . ولذلك فهى باهظة التكلفة لا يمكن أن تستوعب كل من يلزمهم التعليم . وعائدها مع ذلك أقل من نظيرها فى الغرب لأسباب كثيرة تتعلق بالبيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المحيطة بها . فالمستوى المادى للمعلمين لا يحفزهم على إجادة عملهم . ووسائل التعليم المتاحة أقل مما يوجد فى مدارس الغرب . والمستوى العلمى والذهنى العام للخريج أدنى من زميله فى الغرب لأنه محروم مما يستفيده هذا الاخير من معرفة توفرها له أسرته ووسائل الثقافة والاعلام المتاحة له ، ولما يعانيه من آثار سوء التغذية . والاخطر من ذلك أن التعليم فى البلدان النامية لا ينظر اليه الناس كضرورة لزيادة القدرات الانتاجية للمواطنين وإنما كوسيلة للهروب من العمل اليدوى (وبصفة خاصة فى القرية) والاستقرار فى عمل مكتبى ، فنى أو إدارى ، يوفر دخلاً أعلى نسبياً ومكانة إجتماعية أكثر إحتراماً . ولكل ذلك تظل نسبة الامية مزعجة حتى فى أكثر بلدان العالم الثالث تقدما من الناحية العلمية مثل الهند ومصر .

ولذلك يظل التعليم دون أثر مباشر على زيادة الإنتاج وتحسينه وتطوير المجتمع فى قاعة : القرية والاحياء الشعبية فى المدن . والسبيل الوحيد لتطوير التعليم فى العالم الثالث هو التغير الجذرى فى نظمه بحيث يكون هدفه الاساسى زيادة القدرات الانتاجية للمواطن وتطوير المجتمع من قاعدته . وبهذا

تصبح قضية محو الامية ذات أولوية مطلقة على الا يقتصر الجهد هنا على تعليم القراءة والكتابة التى سرعان ما تنسى إذا لم تستخدم . وإنما يؤخذ بمفهوم محو الامية الوظيفى ، أى تعليم القراءة والكتابة وبعض مبادئ العلوم فى إطار يتصل إتصالا مباشراً بالعمل الذى يمارسه المواطن ، وفى موقع العمل ذاته ، بحيث ينعكس محو الأمية على مستوى الإنتاج ، ويكون ما تلقاه المواطن من تعليم وسيلة مباشرة لتحسين مستواه المادى والادبى بإستخدامه كنقطة إنطلاق لاكتساب مهارات جديدة .

ويأتى بعد ذلك مرحلة التعليم الأساسى الالزامى لكل الاطفال . وهنا يجب ان تندمج المدرسة تماماً فى البيئة المحيطة بها . ولاسيما فى الريف ، من حيث إختيار المعلمين ، ومن حيث مواد الدراسة ، ومن حيث توزيع وقت الدراسة بين مبنى المدرسة ومواقع الانتاج والخدمات المحيطة بها ، والاستفادة فى التعليم من الامكانات المتاحة فى تلك المواقع . وبهذا يكف التعليم الاساسى عن أن يكون مجرد حلقة أولى فى سلسلة متصلة من الحلقات تؤدى بالضرورة إلى الجامعة ويصبح من الممكن التوقف بعدها دون أن تكون مستواتها قد ضاعت هباء ويسقط خريجوها فى الامية من جديد .

وتكتسب المرحلة الوسطى بين التعليم - التى توافق نهايتها من الانتقال إلى العمل المنتج - التعليم الثانوى - أهمية خاصة ، فهى يجب أن تنمى كل ملكات الصبى الجسدية والذهنية والروحية وتؤهله للعمل اليدوى والذهنى فى آن واحد ، وترتبط أوثق الارتباط بمواقع الانتاج والخدمات . وهكذا يمكن أن تكون نهاية لفترة التعليم يجد من يكملها فى

نفسه مهارات متنوعة تهيئه للإشتغال بعدد من الأعمال الإنتاجية المختلفة ويكون الهدف الذى تعمل البلد على تحقيقه هو أن يكمل كل الشباب هذه المرحلة المتوسطة . وفى إطار هذا التصور يمكن ان تقل التكاليف بالتداخل بين وحدات الانتاج والمدارس والاستخدام المشترك للمبانى وللافراد من معلمين وطلبة ، وإنفتاح المدرسة على البيئة المحيطة بها لتكون مركز إشعاع ثقافى ومكان لقاء للمواطنين للأغراض الثقافية والترفيهية . فلا معنى مثلا لبناء مدرسة ليس بها فناء لممارسة الألعاب الرياضية ثم إنشاء ناد للشباب فى نفس القرية أو الحى - ثم بيت الثقافة . بل يتصور ان يكون نفس المبنى مقر للتعليم وفناؤه مفتوحا للممارسات الرياضية . وقاعدته مستخدمة فى المساء للعروض المسرحية والسينمائية أو المحاضرات والإجتماعية الشعبية ... الخ .

وإذا أضفنا إلى ذلك كله نظاماً للاجور يرتبط بالانتاج وليس بالشهادات - وتطوير القيم الاجتماعية بما يرفع من شأن العمل اليدوى تصبح دخول الجامعات مبنيا من ناحية على إستعداد حقيقى للدراسات العليا، والمتخصصة، وعلى إحتياجات التنمية من ناحية أخرى. ويستكمل هذا كله بإتاحة فرص الاستمرار فى الدراسة فى مواقع العمل، وتنظيم الدورات الدراسية للخريجين من كل مستوى فى فترات زمنية معقولة وليس معنى ذلك كله أن يكون نظام التعليم متخلفاً عما عليه الحال فى الدول المتقدمة. بل على العكس تماماً، فالنظام الغربى محل نقد شديد فى بلاده، واتجاهات التطوير هنا تشير إلى ضرورة أن تكون المدرسة مفتوحة "Open School" أى مرتبطة بالبيئة ولاتقوم على عزل التلاميذ داخل الاسوار بطريقة مورثة عن عصر كان التعليم فيه بيد رجال الكنيسة، وكانت المدرسة

جزء من الدير كما تؤكد ضرورة المزج بين الدراسة والعمل طوال حياة الانسان، بدل تقسيمها بشكل مصطنع إلى مرحلة دراسة ومرحلة عمل. فالطالب يعمل أثناء الدراسة، والخريج يدرس أثناء العمل، مع فارق فى نسبة توزيع الوقت بين النشاطين من مرحلة إلى أخرى.

وتفسير ذلك كله أن العمل يربط بالحياة والمجتمع ويجعل الطالب جزءاً متكاملا مع الكيان الاجتماعى المحيط به. كما أن التقدم السريع للمعرفة العلمية والتكنولوجية سرعان مايجعل ماتعلمه الخريج فى حكم المعلومات البالية. وهكذا أصبحت الدعوة إلى التعليم المستمر أو المتجدد Recurent Education عنصراً أساسياً فى تطوير نظم التعليم فى الغرب. وبعبارة أخرى نحن هنا أمام مثال بليغ طالما كررناها، الا وهو أن: البلدان النامية والمتخلفة من حيث هى تبحث عن حل جديد لمشكلاتها، يمكن أن تقدم للبشرية حلولا متقدمة تحتاج اليها الدول المتقدمة ذاتها.

والجدول التالى رقم (٢١) يوضح جملة الانفاق على التعليم فى بعض دول العالم خلال الفترة من ١٩٨٠ - ١٩٩٥ وكذا معدل سنوات الدراسة للذكور والإناث - وكذا الجدول التالى رقم (٢٢) يوضح نسب القيد بالتعليم العالى حسب مجال الدراسة والتخصص لبعض دول العالم خلال الفترة من ١٩٩٠ - ١٩٩٥ .

جدول (٢١)

الانفاق على التعليم فى بعض دول العالم لعام ١٩٨٠ ـ ١٩٩٥

البيان / الدولة	الإنفاق العام على التعليم ٪ من الناتج القومى الإجمالى		صافى نسبة الإلتحاق ٪ من المجموعة العمرية المناسبة				النسبة المئوية من الجيل التى تصل للصف الرابع				سنوات الدراسة المتوقعة			
			ابتدائى		ثانوى		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩٥	١٩٨٠	١٩٩١	١٩٨٠	١٩٩١	١٩٨٠	١٩٩٢	١٩٨٠	١٩٩٢
الأردن	–	٦٫٣	٩٣	–	٦٨	–	٩٥	١٠٠	٩٥	٩٧	١٢	١١	١٢	١٢
الإمارات	١٫٣	١٫٨	٧٤	٨٣	–	٧١	–	٩٤	–	٩٣	٨	١١	٧	١٢
تونس	٥٫٤	٦٫٨	٨٢	٩٧	٢٣	–	٩٤	٩٣	٩٠	٩٣	١٠	١١	٧	١٠
الجزائر	٧٫٨	–	٨١	٩٥	٣١	٥٦	٩٢	٩٧	٩١	٩٦	٩	١١	٦	٩
سوريا	٤٫٦	–	٨٩	٩١	٣٩	٣٩	٩٤	٩٥	٩١	٩٥	١١	١٠	٨	٩
مصر	٥٫٧	٥٫٦	–	٨٩	–	٦٥	٩٥	–	٦٥	–	–	١١	–	٩
اليمن	–	٧٫٥	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
عمان	٢٫١	٤٫٦	٤٣	٧١	١٠	٥٦	–	–	–	–	٥	٨	٢	٧
لبنان	–	٢٫٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المغرب	٦٫١	٥٫٦	٦٢	٧٢	٢٠	–	٩٠	٨٥	٨٩	٨٥	٨	٨	٥	٦
السعودية	٤٫١	٥٫٥	٤٩	٦٢	٢١	٤٨	٩١	–	٩٠	–	٧	٩	٥	٨
موريتانيا	–	٥	–	٦٠	–	–	–	٨٢	–	٨٣	–	–	–	–
أمريكا	٦٫٧	٥٫٣	٩٥	٩٦	–	٨٩	–	–	–	–	١٤	١٦	١٥	١٦
اليابان	٥٫٨	٣٫٨	١٠٠	١٠٠	٩٣	٩٦	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٣	–	١٢	–
انجلترا	٥٫٦	٥٫٥	١٠٠	١٠٠	٧٩	٩٢	–	–	–	–	١٣	١٥	١٣	١٥
الصين	٢٫٥	٢٫٣	–	٩٩	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الهند	٢٫٨	٣٫٥	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

المصدر . البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم ، المعرفة طريق التنمية لعام ١٩٩٩/٩٨ ص ص ٢٠٠ – ٢٠١ .

تابع جدول (٢٢)

القيد بالتعليم العالى حسب مجال الدراسة فى بعض دول العالم ، (١٩٩٠ ١٩٩٥)

البيان / الدولة	الهندسة: ٪ من المجموعة العمرية ٢٠ – ٢٤ ١٩٩٠ – ١٩٩٥	الهندسة: ٪ من الإناث ١٩٩٠ – ١٩٩٥	النقل والإتصالات: ٪ من المجموعة العمرية ٢٠ – ٢٤ ١٩٩٠ – ١٩٩٥	النقل والإتصالات: ٪ من الإناث ١٩٩٠ – ١٩٩٥
الأردن	٣ر١	١٧ر٧	صفر	..
الإمارات	٠ر٤	٢٢ر٤	..	..
تونس	٠ر٨	١٦ر٨	٠ر١	٢٤ر٢
الجزائر	٢ر٥	٢٦ر٦	صفر	١٣ر٩
الجمهورية العربية السورية	١ر٠	٣٢ر٥	..	..
جمهورية مصر العربية	١ر٠	١٩ر٨	..	..
الجمهورية اليمنية	٠ر٢	١٠ر٥	..	..
عمان	٠ر٤	٨ر٩	..	..
لبنان	١ر١	٢٠ر٠	..	..
المغرب	٠ر١	١٣ر٧	صفر	١ر٧
المملكة العربية السعودية	٠ر٥	٤ر٦	٠ر١	..
موريتانيا	٠ر١	٦ر٦	..	..
أمريكا	٤ر٢	..	٠ر٦	..
اليابان	٩ر٠	١٠ر٨	صفر	٦ر٢
انجلترا	٤ر٧	١٢ر٣	..	..
الصين	٠ر٨	..	٠ر١	..
جمهورية كوريا	١٣ر٥	٩ر٩	صفر	٣٥ر٠
الهند	٠ر٣	٧ر٩	..	..

المصدر: البنك الدولى ، تقرير عن التنمية في العالم « المعرفة طريق إلى التنمية » ٩٨ / ١٩٩٩ .ص ص ١٧٩ – ١٨٠ .

جدول (٢٢)

القيد بالتعليم العالى حسب مجال الدراسة فى بعض دول العالم ، (١٩٩٠ ١٩٩٥)

البيان / الدولة	العلوم الطبيعية		الرياضيات وعلوم الحاسب الآلى	
	٪ من المجموعة العمرية ٢٠ – ٢٤ ١٩٩٠ – ١٩٩٥	٪ من الإناث ١٩٩٠ – ١٩٩٥	٪ من المجموعة العمرية ٢٠ – ٢٤ ١٩٩٠ – ١٩٩٥	٪ من الإناث ١٩٩٠ – ١٩٩٥
الأردن	١ر٤	٥٧ر١	٢ر٥	٤١ر٣
الإمارات	٠ر٥	٧٦ر٥	٠ر٣	٦٦ر٥
تونس	١ر٥	٣٧ر٢	٠ر٣	٢٢ر١
الجزائر	١ر٤	٥٢ر٧	٠ر٨	٣٦ر٠
الجمهورية العربية السورية	١ر٤	٤١ر٩	٠ر١	٣٠ر٧
جمهورية مصر العربية	٠ر٥	٣٧ر١	٠ر١	٢٣ر٨
الجمهورية اليمنية	٠ر١	٢٣ر٩	صفر	٢٦ر٤
عمان	٠ر٣	٦٢ر٨	٠ر١	٥٩ر٠
لبنان	١ر٣	٥٢ر٠	٠ر٦	٣٧ر٦
المغرب	٢ر٨	٢٩ر٠	٠٠	٠٠
المملكة العربية السعودية	١ر٠	٥١ر٢	٠ر٣	٣٢ر٤
موريتانيا	٠ر٣	١٦ر٤	صفر	١٣ر٢
أمريكا	٢ر٦	٠٠	٢ر٧	٠٠
اليابان	٠ر٧	١٧ر٦	٠ر٢	٢٠ر٢
انجلترا	٢ر٦	٤٤ر٤	٢ر٢	٢٥ر٢
الصين	٠ر١	٠٠	٠ر١	٠٠
جمهورية كوريا	٣ر٨	٣٣ر٧	٢ر٨	٢٥ر٩
الهند	١ر١	٣٣ر٣	٠٠	٠٠

المصدر: البنك الدولى ، تقرير عن التنمية فى العالم « المعرفة طريق إلى التنمية » ٩٨ / ١٩٩٩ .ص ص ١٧٩ – ١٨٠ .

مراجع الفصل الخامس

١ - الأمم المتحدة، **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢**، مطبعة جامعة اكسفورد، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٩٣).

٢ - البنك الدولي - **تقرير عن التنمية في العالم ، المعرفة طريق التنمية**، ٩٩/٩٨.

٣ - اليونسكو ، **مستقبل التربية** ، العدد الثالث، ١٩٧٨(القاهرة، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٧٨).

٤ - اليونسكو ، **مستقبل التربية**، العدد الثاني والثالث، ١٩٨٠ (القاهرة ، مركز مطبوعات اليونسكو ، ١٩٨٠).

٥ - جون فيزي ، **التعليم في عالمنا الحديث** ، ترجمة : محمود الأكحل ، (بيروت، منشورات دار الآفاق الجديدة ، د. ت)

٦ - شبل بدران ، **دراسات في التربية المقارنة** ، (الاسكندرية، دار نور للطباعة، ١٩٨٣).

٧ - فيليب كومز ، **أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات** ، ترجمة : محمد خيري حربي وآخرون (الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٧).

٨ - ل . مكيرجي ، **التربية المقارنة**، ترجمة : محمد قدري لطفي ، (القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٧) .

٩ - هنري تشونس ، **أحاديث عن التعليم في أمريكا** ؛ ترجمة : ليلى اللبابيدي (القاهرة، النهضة المصرية ، د.ت) .

(10) Unesco, **World Survey of Education : Educational Policy, Legislation and administration**, (Unesco, Paris , 1971).

(11) Laurence E. Dennis Joseph F. Kauffman, **The College and The Student,** (American Council on Education. Washington, D.C. 1967).

الفصل السادس

نظام التعليم فى جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية

- خلفية تاريخية.
- مراحل التعليم.
- إدارة التعليم.

الفصل السادس

نظام التعليم فى جمهورية كوريا الشعبية الديمقراطية

أولا : خلفية تاريخية :

التعليم فى كوريا عمل ثورى هام ، وقد بذلت جهود عظيمة لتطويره وفى ذلك يقول « كيو آيل سونغ » نحن نعطى التعليم أهمية أكثر من غيرنا ... « والمهم فى تدعيم فكره « الجوشى » لدينا أن نحسن العمل مع الرجال ، وكى نفصل ذلك جيداً علينا أولا أن نجيد التعليم » .

وكان توفير تعليم جيد من أهم المشكلات التى برزت أثناء البناء لمجتمع جديد ودولة مستقلة متطورة ، وكوريا بلد صغير يتوسط أقطار كبيرة ، وقد مر خلال تاريخه بإنحرافات وتحويلات كثيرة وبدلا من أن يعمل الحكام الأقطاعيون على تطوير بلدهم تفرقوا إلى جماعات تظاهرها قواتها الخاصة ، وانشغلوا بالصراع من أجل السيطرة وقد جعل ذلك من المستحيل على الشعب الكورى أن يحقق المعرفة السياسية والعلمية والتقنية التى تحتاج اليها التنمية فى البلاد وقد كانت كوريا قبل الإستقلال تمثل مجتمعاً إستعماريا شبه إقطاعى وكان إقتصاده وثقافته متأخرين .

وفى عام ١٩٤٥ عندما هزم الشعب الكورى اليابانيين وحرروا بلادهم بدأوا يسيرون على الطريق من أجل بناء مجتمع جديد مصممين بعد نصف قرن من الحكم الاستعمارى على أن لا يسمح للأجانب بغزو بلادهم مرة أخرى .

وكانت العقبة الكبرى التى واجهت الشعب الكورى فى بناء مجتمعه الجديد هى النقص فى الكوادر الوطنية وشدة انخفاض مستواها الثقافى والتقنى نتيجة لسياسة الاستعماريين اليابانيين التى فرضت الأمية العامة .

ولقد أعطى الشعب الكورى الأولوية للتعليم واعداد الكوادر الوطنية حتى فى الأيام الصعبة التى تلت إستقلاله مباشرة . ورأى أن اللحضة قد نفذت تماما فى كل مراحل تطور الثورة ، وأنها تتضمن فكرة « الجوشى » التى تقضى بأن جماهير الشعب هى صاحبة الثورة والبناء ، وان القوة الدافعة الى الأمام مع الثورة والبناء والتعمير تكمن فى جماهير الشعب .

ولقد حقق الشعب الكورى تقدماً سريعاً فى التعليم ، وأقام نظاماً تعليمياً اشتراكياً متقدماً ، أعطيت بمقتضاه كل الفرص للجيل الجديد والعاملين من أبناء الشعب ليتعلموا بالمجان جهد طاقتهم ولينالوا الفرصة العاملة لتفتح مواهبهم .

ثانيا : مراحل التعليم فى كوريا :

١ ـ دور الحضانه ورياض الأطفال :

يعطى النظام التعليمى فى كوريا أهمية خاصة لتنشئة وتدريب الأطفال، وتولى الدولة أهتماماً كبيراً للتطور التربوى ، فالأطفال دعامة مستقبل البلاد ، وهم البراعم لبناء المجتمع الجديد وعندما تهيىء لهم تنشئة صحية رشيدة يمكننا أن نوفر لهم تربية مدرسية جيدة ، ونستطيع ان نتيح الفرصة لتفتح مواهبهم وتطورها الكامل .

ولقد شيدت حكومة جمهورية كوريا الكثير من دور الحضانة ورياض الأطفال فى أنحاء البلاد . وفى عام ١٩٧٠ أصرت الدولة على جعل تعليم الأطفال على نفقتها ، ولذلك ، فقد سنت الدولة قانوناً خاصاً بتنشئة وتربية الأطفال ، وقد أجاز القانون الرعاية العامة للأطفال وتربيتهم فى دور الحضانة ورياض الأطفال على نفقة الدولة . وهذا يعنى أن الدولة تتحمل كل التكاليف الضرورية ، وإن جميع الأباء ينتفعون بالتساوى بغض النظر عن وظائفهم أو أعمالهم أو عدد أطفالهم .

ولا شك أن ذلك يساعد على تربية الأطفال بطريقة علمية وثقافية أفضل مما يتوفر لهم فى منازلهم حيث يعتادون الحياة الجماعية منذ الصغر ولا تتيح تنشئة الأطفال على نفقة الدولة الفرصة لأعطائهم تعليماً أفضل فحسب ، ولكنها تسمح كذلك للسيدات بأن يؤدين دوراً فعالا فى الحياة الإجتماعية .

ينشأ الأطفال منذ الولادة وحتى الرابعة من العمر فى دور الحضانة ثم يلتحقون برياض الأطفال من الرابعة الى الخامسة . وفى سبتمبر عام ١٩٧٢ أدخل نظام التعليم الأجبارى العام بالمدارس لمدة أحد عشر عاماً ، وأصبحت المرحلة الأخيرة من تعليم ما قبل المدرسة إجبارية ويربى جميع الأطفال منذ الطفولة على معرفة فلسفة الدولة ونظامها الاقتصادى والاجتماعى والسياسى، ويدربون على التميز بين الخير والشر والخطأ والصواب والتفرقة بين الجميل والقبيح ، ويبدأون فى تعليم كيفية الأمساك بالقلم وكيفية الجلوس فى الفصل وبالتدريج يحققون مدى أبعد ، فيتعلمون أساسيات لغتهم وحروف الكتابة والأرقام والعد ، وتولى مدارس رياض الأطفال إهتماماً

خاصاً بتكوينهم الثقافى والعاطفى وكذلك بالتربية الرياضية .

٢ - التعليم الابتدائى والثانوى :

التعليم الابتدائى والثانوى الآن فى كوريا بالمجان ، وقد إستطاع أقل من ٥٠ ٪ من الأطفال فى سن التعليم قبل الأستقلال الالتحاق بالمدارس الابتدائية ، ولم يكن أبناء العاملين من أبناء الشعب الكورى يستطيعون حتى مجرد التفكير فى التعليم الثانوى . ولذلك واجه الشعب الكورى بعد الحرب العالمية الثانية أمراً عظيم الأهمية وهو الحاجة الى توفير التعليم العام لجميع الأطفال وتمكنهم من استغلال مواهبهم ومعرفتهم الى أقصى حد لمصلحة الأمة والشعب . ولقد أعلن الثوار الكوريين أثناء حربهم مع اليابايين برنامجاً ثورياً للتعليم الاجبارى المجانى الشامل . ولقد نفذ بطريقة ممتازة عن طريق جعله الزامياً فى المناطق التى تم تحريرها وكانت قاعدة للفدائين ، وبعد تحرير البلاد قامت الحكومة الكورية بحملة شعبية واسعة فى انحاء البلاد لتوفير التعليم الشامل . ففى عام ١٩٤٩ أى بعد تحرير البلاد بأربع سنوات كان ٩٨٪ من الأطفال فى سن التعليم قد التحقوا بالمدارس وصدر فى أوائل عام ١٩٥٠ قانون يفرض التعليم الأبتدائى المجانى ، الا أن الحرب حالت دون تنفيذه ، وفى عام ١٩٥٦ أصبح القانون نافذ المفعول بعد توقف إطلاق النار.

وفى عام ١٩٥٨ أى بعد عامين من تنفيذ التعليم الابتدائى المجانى الإلزامى أضيف الى فترة الألزام سبع سنوات من التعليم الثانوى ثم تقرر تعليم تقنى إجبارى مدته تسع سنوات ، وقد بدأ فى عام ١٩٧٢ تنفيذ تعليم

إجبارى شامل مدته أحد عشر عاماً . وتم فى سبتمبر عام ١٩٧٥ تعميمه فى جميع انحاء البلاد ، وتتألف السنوات الاجبارية الاحدى عشرة فى النظام التعليمى من عام ما قبل المدرسة وعشرة أعوام تربية مدرسية ، وتساعد هذه الأعوام التلاميذ على الوصول الى مستوى عال من المعرفة العلمية عن الطبيعة والمجتمع هذا بالأضافة الى تحقيق قدر أكبر من المهارة الفنية على أساس الأرتباط الوثيق بين التعليمين العام والفنى . وتعطى الدولة الأولوية لانتاج الكتب المدرسية والمراجع والأدوات المدرسية التى تتوفر بسعر منخفض جداً حتى تكاد تكون مجانية وذلك نتيجة لدعم الدولة لها ، وبالإضافة الى (القصر الخاص) بثقافة الأطفال هناك كذلك قصور للأطفال فى المحافظات والعديد من القاعات والمكتبات والمنتزهات للأطفال والطلاب ، وهناك قطارات مجانية وعربات للأعداد القليلة من التلاميذ الذين يعيشون فى القرى النائية .

ولا عجب أن تكون تنشئة وتربية الأطفال والطلاب من الحضانة الى الجامعة عبئاً ليس باليسير . وذلك لأنهم يكونون أكثر من نصف المجموع الكلى للسكان ، وتزيد كوريا بانتظام مخصصات التعليم فى ميزانية الدولة لتوفير التعليم المجانى للجيل الأصغر ، وتوفير ظروف أفضل للتعليم . وقد بلغ الانفاق على التعليم والثقافة عام ١٩٥٨ الى ٢٣٫٢ ٪ من مجموع ميزانية الدولة (بزيادة ١٢٨ ٪ عما كان عليه عام ١٩٤٦) وبلغ الإنفاق عام ١٩٦٠ حوالى ٢٥ ٪ .

٣ - التعليم العالى :

تطور التعليم العالى بسرعة بعد التحرير ، وقد التزمت الدولة أولاً بسياسة حل مشاكل الكوادر الوطنية عل نفقتها . ولم تكن هناك جامعة فى النصف الشمالى من جمهورية كوريا قبل التحرير ، ولم يكن هناك أيضا لا المعلمون ذوى الخبرة الجامعية ولا القدر الكافى من الإمكانيات الإقتصادية لإنشائها ، ورغم كل الصعوبات والعقبات بنت جامعة « آيل سونغ » وبمجرد أن تجمعت الخبرة لأدارة الجامعة وتم اعداد المعلمين التربويين ، ثم بناء الجامعات بعد ذلك تباعا ، مثل الجامعة التقنية ، والجامعة الزراعية ، والكلية الطبية ، وقد شاهد عاما ١٩٥٩ ، ١٩٦٠ نقطة تحول فى تطوير التعليم العالى فى كوريا . فلقد سارت الدولة على طريق التصنيع الاشتراكى، وبدأ البناء الإشتراكى الشامل بعد ارساء أسس الاشتراكية العلمية فى كوريا . وكانت هناك حاجة الى كثير من التقنين لتحقيق التصنيع الاشتراكى ، وقد كان يوجد أثناء ذلك عدد قليل من الكوادر التربوية وكانت الإمكانيات الإقتصادية المتاحة تسمح الى حد ما بزيادة عدد الجامعات .

ولقد تم إنشاء ٣٣ جامعة وحوالى مائة مدرسة عليا متخصصة فى مدى عامين فقط ، وتم خلال تلك الفترة انشاء كليات المصانع وكليات المدارس العليا المتخصصة ومعاهد الدراسة اثناء العمل ، وتوفر للشركات والمصانع عدد متزايد من التقنيين والأخصائين القادرين على إدارة الكليات . كما زاد عدد العمال الحاصلين على التعليم الثانوى . وهكذا أقيم فى المصانع الكبيرة والشركات عدد من كليات المصانع وعدد من المدارس العليا المتخصصة الملحقة بالمصانع حيث يستطيع الفرد أن يعمل ويدرس ويحقق

وظيفتى الانتاج والتدريب .

كذلك لا يستطيع العمال الطلاب فى كليات المصانع والمدارس العليا المتخصصة دراسة العلوم والتقنيات بمساعدة خبراتهم الوفيرة فى الإنتاج فحسب ، بل يستطيعون أن يجمعوا بين الدراسة النظرية والتطبيق العملى وبين التعليم والعمل المنتج ، كما يستطيعون كذلك الاستفادة فى الانتاج بما حصلوا عليه من معرفة وعلم .

ولقد كان من المستحيل على الجامعات المركزية والكليات فقط أن تواجه الطلب المتزايد على التقنيين والأخصائيين . لذلك قامت دولة كوريا بإنشاء كلية للزراعة وكلية للطب وكلية عامة وكلية لأعداد المعلمين فى كل محافظة من محافظات الدولة حتى تستطيع هذه المراكز تدريب وإعداد التقنيين والإخصائيين اللازمين لها حسب ازدياد الطلب عليهم . ويؤدى بناء مركز شامل لتدريب الكوادر فى كل محافظة الى التنمية الإقتصادية والثقافية فى جميع المواقع على السواء ويقدر عدد الدراسين فى المجالات العلمية والتقنية ٧٠ ٪ من المقيدين فى الجامعات .

وتعطى دولة كوريا الشعبية الديمقراطية إهتماماً خاصاً لأعداد المعلمين وفقا لتعاليم الفلسفة الماركسية ، ولقد بذلك جهود كبيرة لإعداد وتدريب المعلمين ليكونوا ثوريين مخلصين للدولة والشعب ويجدد اعداد وتدريب المعلمين بإنتظام بمختلف الطرق والأشكال لتحسين مستواهم ووجهات نظرهم فى الأيديولوجية السياسية ، وتحسين مؤهلاتهم العلمية والنظرية والتربوية .

ويوجد الآن فى كوريا أكثر من مليون فنى مدرب وأخصائى يعملون فى كل مجال من مجالات الإقتصاد القومى ، وهم بما لديهم من معرفة وقوة يقومون بتشغيل وادارة وحدات إقتصادية وعلمية وثقافية ومصانع على أحدث طراز ومؤسسات ومزارع تعاونية بكل دقة وأحكام ، ويرجع كل ذلك الى الدفعة التى أعطاها التعليم فى سبيل النهوض بالمجتمع وتطويره من حالة التخلف والتبعية الى حالة الاستقلال والتقدم .

٤ - تعليم الكبار :

كان حوالى ٨٠ ٪ من البالغين من السكان أميين بعد التحرير مباشرة، ولذلك قامت الدولة بحملة فى أنحاء البلاد للقضاء على الأمية وشكلت لجان للقضاء على الأمية مبتدئين بالعاصمة ثم المحافظات والمدينة والريف والكفور والنجوع ، وجعلت المؤسسات والمعاهد تتبع قرارات اللجان وتوجيهاتها . وكان أهم شىء هو أن تعطى للأميين الفرصة لدراسة الأدب ، وأن يحشد جهود المتعلمين فى الحملة على الأمية .

ولقد قامت الدولة بإنشاء مدارس للكبار فى جميع أنحاء البلاد وكانت تعمل كل مساء . ولقد شارك جميع تلاميذ المدارس المتوسطة والكليات ليساعدوا فى الحملة خلال إجازتهم ، وتم القضاء على الأمية عام ١٩٤٩ ، وكان رفع مستوى جميع العاملين من أبناء الشعب الى مستوى المنتهين من الدراسة الأبتدائية هو المهمة التالية .

وفى عام ١٩٦١ تقرر أن يزود العمال الذين لم يتلقوا تعليما مدرسياً نظامياً بالمعرفة على مستوى المدارس المتوسطة . لذلك قامت الدولة بإنشاء

مدارس متوسطة للعمال ، مهمتها رفع مستوى جميع العمال من أبناء الشعب الى مستوى المنتهين من المدرسة المتوسطة وقد تم هذا العمل عام ١٩٧٦ . وبعد ذلك حاولت الدولة رفع مستوى تعليم الكبار . ويدرس الآن جميع العمال الذين وصلوا الى مستوى المدرسة المتوسطة مساء كل يوم فى الفرق العليا من المدارس المتوسطة فى المصانع والمؤسسات الخاصة لتعليم العاملين من السكان .

٥ ـ تعليم الكوادر :

لقد قام فى كوريا نظام الكوادر بالدراسة اليومية جنبا الى جنب مع التعليم النظامى وذلك من أجل رفع مستويات الكوادر فى كوريا . وتدرس جميع الكوادر السياسية والحزبية من الحزب والجيش لأكثر من ساعتين يوميا بعد العمل ، ويحضرون اجتماعا يستمعون فيه الى محاضرة كل أربعاء ، كما يدرسون بطريقة جماعية لمدة نصف يوم سبت .

هذا بالإضافة الى أن الكوادر تتلقى تعليماً تجديدياً فى المدارس لمدة شهر كل عام ، ولكى يرتفع المستوى التقنى للعمال بانتظام فإنهم يتلقون دراسة تكنولوجية مرة كل أسبوع فى المصانع والمؤسسات والمزارع التعاونية . وهناك مديرون خاصون بورش المدارس وقادة لمجموعات العمل بالمدارس .

ثالثا : إدارة التعليم :

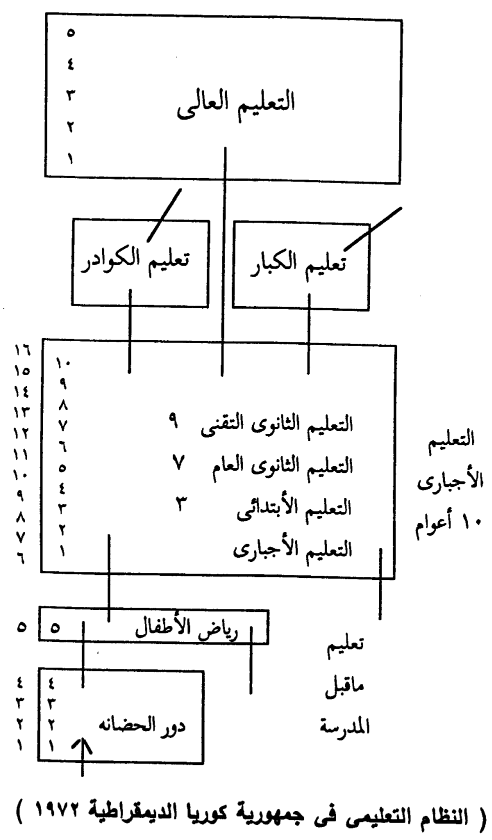
تحافظ الدولة على سياسة أعطاء الأولوية لتعليم الجيل الجديد فى نطاق الفكر الثورى ، على أساس نظرية التربية الاشتراكية لأن الوعى الأيديولوجى يسيطر على كل أنشطة المجتمع ، والعمل الأول والأهم

للمـدارس هو تربيـة الجـيل الجـديد على روح الولاء للفكر الماركـسى ، بالإضافة الى ذلك تنمية روح الكراهية للإستعمار ومحاربته بشجاعة فى الأطفال حتى يدافعون باصرار على مكاسب الثورة ويبذلوا الجهد للمحافظة عليها بالروح الجماعية الاشتراكية الوطنية ، كما تربى فيهم روح حب العمل والعناية بثروة البلاد والمحافظة عليها وكذلك تربية روح إجادة إدارة الشئون المحلية من أجل رخاء وتقدم الوطن الأم وسعادة الشعب .

وكل ذلك لا يمكن أن يتم إلاّ من خلال إدارة مركزية حازمة تقوم على التوحيد والدمج ، ولا تعرف التنوع أو المرونة وعلى ذلك فادارة التعليم المركزية فى كوريا تتلقى سياستها من الحزب الشيوعى الكورى الذى يرسم سياسة التعليم ويحدد فلسفته وأهدافه ووسائل التعليم وكذلك المحتوى الدراسى الذى يجب أن يتلقاه الأطفال فى سنى العمر المختلفة .

ولذلك فكل الوزارات معينة بشئون التعليم وتساهم قدر الإمكان فيما يتعلق بها كوزارة الصناعة والزراعة والصحة والثقافة ويتكون فى كل محافظة إدارة وكل مقاطعة وكل مدينة وكل قرية وكل هذه الإدارات تتسلسل فى شكل هرمى وتتبع ما يسمى بالديمقراطية المركزية فى تسيير شئونها وتنفيذ سياسات الحزب والدولة المركزية .

ولهذا النوع من الإدارات مزايا ، كما له عيوبه ، ولكن المهم أن تحقق مصالح الوطن والأفراد ، ولا يهم شكل الإدارة المتبع فى هذه البلد أو تلك .



(النظام التعليمى فى جمهورية كوريا الديمقراطية ١٩٧٢)

مراجع الفصل السادس

(١) ـ الأمم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢

(٢) ـ شبل بدران ، **دراسات فى التربيه المقارنه** ، (الاسكندرية دار نور للطباعة ، ١٩٨٣) .

(٣) ـ عرفات عبد العزيز سليمان ، **نظم التعليم فى العالم الاسلامى**، (القاهرة ، الأنجلوا المصرية ، ١٩٨٣).

(٤) ـ ل . مكيرجى ، **التربية المقارنه** ، ترجمه : محمد قدرى لطفى، (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧) .

(٥) ـ محمد قدرى لطفى ، **دراسات فى نظم التعليم** ، (القاهرة ، مكتبه مصر ، د . ث) .

(٦) ـ محمد سمير حسانين ، **تمهيد فى التربية المقارنه** ، (طنطا، دار خليفه للطباعه ، ١٩٩٣) .

(٧) ـ E. J. Hughes, **Education in world perspective** (N. Y. Lancer Book, IN. C., 1965).

(٨) ـ M. Shamoul Hog, **Compulsory Education in Paki stan,** (Paris, unesco, 1954)

(٩) ـ Unesco, **World survey of Education** (Paris, 1955)

الفصل السابع

نظام التعليم فى الصين

- الصين: المكان والمكانه
- إطلاله تاريخية على نظام التعليم
- فلسفة النظام التعليمى
- ملامح السياسة التعليمية للنظام التعليمى
- أهداف النظام التعليمى
- بنية النظام التعليمى
- تكوين وإعداد المعلم وتدريبه
- إدارة التعليم
- تمويل التعليم

الفصل السابع
نظام التعليم فى الصين

مقدمة:

انتظروا الصين فى القرن الحادى والعشرين. هذه العبارة لا مبالغة فيها تقريباً، بل أنها صحيحة يطلقها كل من رأى الصين الحديثة أو درس أوضاعها وحللها، وحتى قبل أن يأتى القرن الجديد قالت الصين للعالم بأكثر من طريقة: أنا هنا، قالتها بالتقدم الاقتصادى فى تجربة غير مسبوقة فى التاريخ، حين حققت معدل تنمية سنوياً اقترب من ١٠٪ عدة سنوات متتالية.

وقالتها وهى تسعى بنهم للأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا لتطوير الصناعة لديها، وإعداداً لبرنامجها لغزو الفضاء مثلما تفعل أى قوة عظمى، وقالتها وهى تحدد موقفها من النظام العالمى الجديد الذى تشكل بعد انهيار الاتحاد السوفيتى، فقد رفعت صوتها عالياً بشعار: لابد من تعدد الأقطاب العالمية، ولا لهيمنة دولة واحدة على العالم.

ويبدو التساؤل ساطعاً أمامنا كالشمس .. ما هو سر حيوية الصين؟ وما سبب تقدمها وتجاسرها على حقائق العالم الجديد؟

والسر يكمن فى قادة الصين منذ دنغ شياو بنج هم أصحاب رؤى جديدة متطورة متغيرة لتناسب مراحل التطور التى تمر بها الصين، ففى وقت من الأوقات رأى الساسة الصينيون أن انهيار الاتحاد السوفيتى السابق، وتفكك تحالفه مع دول أوروبا الشرقية، وسقوط الشيوعية فيها ليس دليلاً على فشل الاشتراكية، وأن أسس وقواعد البناء الاشتراكى ذات الملامح الصينية صالحة للتقدم والبناء. وقد وضع هذه النظريةدنغ شياو بنج، وها هى تؤتى ثمارها وأزهارها (١).

والسر يكمن فى وجود ملامح جادة للتقدم والتحديث والارتفاع المطرد فى مستوى المعيشة، والاقتراب من روح العصر فى الأذواق، ومع ذلك فإن الثقافة الصينية القديمة تطبع فى نهاية المطاف كل شئ بطابعها الذى تصير له الغلبة، بما يؤدى إلى بقاء الصين ويساعدها على تجاوز كل المحن.

ولعل السر الذى يكمن وراء ذلك، نهج سياسى وأساليب اقتصادية ومعايير اجتماعية وثقافية تؤسس نظاماً تربوياً تعليمياً وعلمياً لا يمكن اغفاله والتقليل من أثره فى تطوير وتحديث المجتمع الصينى.

فالنظام التعليمى بالصين قد أحدث قفزة تربوية علمية تكنولوجيا تشهد له بالتوازن بين احتفاظه بتراثه الثقافى ومراعاته للتحديث التربوى على مستوى العالم، ويثبت قدرته على الانتقاء والاختيار للهياكل التربوية والتعليمية والتنظيمية التى أحدثت تطور المجتمع بأكمله. فضلاً عن قدرته على الارتقاء بكافة أنظمة الدولة فى محاولة جادة للنهوض بالصين.

أولاً: الصين، المكان والمكانة:

الصين جمهورية متسعة الأرجاء فى شرقى آسيا، تبلغ مساحتها ٩,٧٣٦,٠٠٠ كيلو متر مربع، وعدد سكانها حسب إحصاء عام ١٩٥١م كان ٤٦٤,٠٠٠,٠٠٠ نسمة معظمهم يسكنون الريف، وصل إلى مليارا و ٢٣٦ مليوناً و ٢٦ ألف نسمة حتى نهاية ١٩٩٧م، يعيشون على مساحة تقدر ٩,٦ مليون كيلو متر مربع، ويبلغ طول حدود الصين مع جيرانها ٢٢ ألفاً و ٨٠٠ كيلو متر. وإذا كانت الصين – التى تقع على الساحل الغربى للمحيط الهادى فى الجزء الشرقى من آسيا – تحتل المرتبة الأولى فى عدد سكانها بين دول العالم فإنها تحتل المرتبة الثالثة من حيث المساحة، بعد روسيا وكندا (٢).

وتختلف طبيعة الصين من سهول منبسطة فى منغوليا ومنشوريا فى الشمال، إلى وديان خصبة فى الوسط، إلى هضبة التبت العالية، وجو الصين قارى: شديد البرودة شتاءً، وشديد الحرارة صيفاً، وتشتهر الصين بثرواتها المائية العظيمة من الأسماك التى تعتبر من الأطعمة الرئيسية للسكان. بالإضافة إلى أهمية المياه باعتبارها مصدراً رئيسياً للطاقة التى تتولد عبر قوة اندفاعها فى الأنهار، ولذا تحتل الصين مرتبة متقدمة فى العالم باحتياطيات تصل إلى ٦٨٠ كيلو وات.

فضلاً عن تمتع الصين بثروات معدنية وتتمثل فى الفحم وكذلك البترول والزيت وتعد أعظم بلاد العالم إنتاجاً لمعدن الانتيمون[٣]. وترتبط الصين فى الأذهان بثروة من الأساطير الملونة بالغموض، لعل أشهرها ذلك التنين الأصفر الهائل المسترخى فى هدوء وسكينة، ملقياً بالعالم وراء ظهره، مبتعداً عنه فى إحساس بأن تلك الأرض الواسعة التى يحرسها هى دولة هائلة فريدة، حضارتها تنافس الزمن فى عمقه وقدمه.

أما أرضها فشاسعة متنوعة التضاريس والمناخ، وكأنها قارة مستقلة. وفى البداية والنهاية نحن أمام لغز احتارت فى فهمه العقول، وإن جذب إليه النفوس التواقة للمعرفة.

ويقال أن العالم لم يعرف حضارة حافظت على نقاء شخصيتها وهويتها مثل الحضارة الصينية، فهى واحدة من أقدم الحضارات، بل إنها - باستثناء الحضارة المصرية - أقدمها. وقد أثرت فيمن حولها عبردياناتها التى تضفى حالة من النور واليقظة لامتلاك المعرفة المباشرة للأشياء والطبيعة وحقيقة الكون.

وإذا كانت الحضارات التى بزغت وتكونت حولها فى معظمها مزيج

من تفاعلات مختلفة متناقضة فإن الحضارة الصينية كانت متجانسة ومنصهرة فى وحدة واحدة بحكم العزلة التى فرضتها الطبيعة على الصين، والتى أكدها الصينيون ببناء سورهم العظيم.

وهى عزلة جعلت كل الاختلافات تنصهر فى بوتقة واحدة وتتجانس فى شعب واحد. وبرغم أن الصين من أقدم الحضارات فإن ذاكرة هذه الحضارة لا تزال حاضرة، نشيطة، ومؤثرة وفعالة حتى الآن.

ولا يتباهى الصينيون بثقافتهم، فهم يرون أن الثقافة ليست مطلوبة لذاتها، وإنما هى مطلوبة من أجل المعرفة التى تتحول إلى حياة أفضل. فالكتب مطلوبة بوصفها وسيلة للوصول إلى الحكمة «فأن تعرف ليس إلا أن تفعل» إنهما شيء واحد، ولو انفصلت المعرفة عن الفعل لتحول المثقف إلى ثرثار أو إلى فأر كتب.

والحكمة لدى الشعب الصينى تعكس المعنى العميق للحضارة الصينية التى عرفت فضيلة العزلة عن العالم، والبناء فى صمت بعيداً عن الصخب الآتى منه، وهى عزلة جعلت من الصين لغزاً محيراً.

ولقد أعطت الصين الكثير للعالم - فهى التى سبقت العالم فى تداول ورق النقد، ولم يكن مسموحاً بتداول النقود المسكوكة من الذهب والفضة، وسبقت العالم كذلك فى نظام الجمارك - ولم تأخذ منه إلا أقل القليل، مكتفية بما لديها ومحتفظة بهويتها.

ونلاحظ أن عزلة الصين لم تهمش دورها فى التاريخ، ولم تهبط بسمعتها بين الشعوب، حيث عرف العرب قدرها فجاءت قرينة للحضارة الفارسية والرومانية، وإن لم يحاول العرب تفسير أغوار فلسفتها للوقوف على أحوالها وسر عبقريتها.

ويمكن تقسيم جذور الحضارة التاريخية للصين إلى المراحل التالية:

١- الصين القديمة (التقليدية).

وهى الفترة التى امتدت بجذور الصين حتى ٢٢٠ سنة قبل الميلاد.

٢- الصين حتي عام ١٨٤٠ م.

وهى الحقبة التاريخية التى امتدت من ٢٢٠ سنة قبل الميلاد وحتى عام ١٨٤٠م، والتى اتسمت بسلطة السلالة الحاكمة حتى حرب الأفيون.

٣- الصين من ١٨٤٠م - ١٩١١م. (الفترة الانتقالية).

وهى الفترة التى بدأت أثناء حرب الأفيون وحتى سقوط الامبراطورية الحاكمة.

٤- الصين الشعبية من ١٩١١ م وحتي ١٩٤٩م.

وهى الفترة التى شهدت بناء مجتمع قومى بميلاد الصين الشعبية، وشهدت هذه الفترة حربين عالميتين أثروا على مجريات الأمور داخل المجتمع الصينى.

٥- الصين الشعبية من ١٩٤٩م وحتي ١٩٦٦م.

وهى الفترة التى شهدت ازدهاراً واسعاً فى كافة المجالات المجتمعية، حين أعلنت جمهورية الصين الشعبية فى أكتوبر عام ١٩٤٩م. حيث تبنى القادة آنذاك بناء مجتمع مناهض، وحاولوا رفع مستوى الحياة الخاصة والعامة، والنهوض بالعمل والإنتاج، وازدهرت الحياة العسكرية، ووضعت أسساً جديدة لحياة الأسرة بوجه عام وحياة المرأة بوجه خاص، وفى مقدمة كل ذلك وضع سياسة تعليمية تسير جنباً إلى جنب مع الثورة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية تخالف فى أسسها وفلسفتها وأهدافها ما كانت تنطوى عليه السياسات التعليمية السابقة (٤).

٦- الصين فى الفترة من ١٩٦٦م - وحتى ١٩٩٩:

وهى الفترة التى شهدت انجازات فاعلة فى كافة مجالات المجتمع سواء على المستوى السياسى الاستراتيجى، الاقتصادى والتجارى، أو على المستويين الثقافى والاجتماعى. وحتى انتهاء الحرب الباردة فى مطلع التسعينيات والذى أثيرت فيه العديد من التساؤلات حول إمكانية تغير السياسة الدولية فى آسيا كلها بناء على ما يحدث فى دول الصين الشعبية. حيث سيطرت أمريكا وهيمنت على العالم وأخذت توجهات الخصخصة ورأسمالية السوق تسود العالم.

حيث عمق إعلان جمهورية الصين الشعبية منذ عام ١٩٤٩ خوف الغرب من الأيديولوجية الاشتراكية والشيوعية، ومن انتشار المد الثورى العادى للرأسمالية والامبرالية فى العالم، وأظهر عدم فعالية السياسة الغربية فى احتواء النفوذ الايديولوجى والسياسى فى الاتحاد السوفيتى، ومن ناحية أخرى فإن هذا الانتصار الشيوعى فى الصين قد عزز من شعور التفوق لدى الشرق، وشجع القوى الثورية الأخرى فى آسيا للاحتذاء بالنموذج الصينى، وتكرر الانتصار فى كوريا الشمالية. وفى الشرق الاشتراكى برز الخلاف السوفيتى – الصينى الذى فرق وحدة الشرق وأنهى تفرد الاتحاد السوفيتى بزعامة الشرق، وبدأت مرحلة الوفاق الدولى بدلاً من الحرب الباردة. وبرزت الصين منذ ذلك الوقت كدولة فاعلة ورغب الاتحاد السوفيتى فى وضع حد للتقارب الأمريكى الصينى(٥).

ثانياً: إطلالة تاريخية على نظام التعليم:

للصين تقاليدها القديمة فى ميدان العلم، وأهلها معروفون باحترام العلم وأهله، ويرجع وجود المدارس بها إلى زمن بعيد. وعندما يذكر التعليم فى

الصين، تبرز مسألة تميزت بها التربية الصينية التقليدية، وهى الصلة الوثيقة بين نظام التعليم ونظام اختيار الموظفين، فقد كان التعليم وسيلة إلى نيل الوظائف الحكومية عن طريق امتحانات المسابقة التى تعقد لهذا الغرض وتحاط بكثير من مظاهر الاهتمام والرهبة، وهو تقليد قديم يرجع إلى عدة قرون، كان من أهم نتائجه أن أصبح التعليم فى الصين إعداداً لتلك الامتحانات، وأصبح آنذاك اجتياز الامتحانات هذه الهدف النهائى من التعليم (٦).

ودراسة الفترة التقليدية السابق الإشارة إليها - ٢٢٠ سنة قبل الميلاد - لها من الأهمية ما يميزها عن الفترات اللاحقة لها، لأنها الحقبة التاريخية التى أرسيت فيها فلسفة البناء الداخلى للمجتمع الصينى. فلقد وضعت الأسس الاجتماعية وتمايزت الثقافة الصينية التى بها يمكن فهم خصائص الشعب الصينى وفلسفته والذى تفهم الأفكار السياسية والأخلاقية التى تعكس العلاقات الإنسانية وأثرها فى تكوين أساليب الأفراد فى التعامل الاجتماعى مع الأسرة، والمجتمع ثم بين الحاكم والمحكوم.

ولقد وضعت أسس بنية الحضارة الصينية فى حوض النهر الأصفر جنوب الصين، والتى بدأت بالزراعة حول ضفافه، وعلى أكتاف المهاجرين من كل الأماكن فى الصين. ونجد أن التقاليد الكونفوشيوسية Confucius هى التى أرست قواعد النظام العائلى الاقطاعى، وبخلاف هذا قد تمت على «يد شيان تاسزا Chun-Tsze» الذى وضع جملة من المبادئ والمعايير الأخلاقية والالزامية حددت معالم الثقافة التربوية داخل الصين جاءت على النحو التالى:

١- العدالة (الاستقامة) Righteous

وهى السمة التى دعت إليها التقاليد الكونفوشيوسية ووضعت ضمن

الأطر الأخلاقية لشيان وطالب المجتمع الصينى بداية من الأسرة، المدرسة الابتدائية وما يليها من نظم التعليم الالتزام بها.

٢- الطاعة Obedience

ولقد نمت بشكل تلقائى نتيجة وجود طبقتى الفلاحين (العمالة) والاقطاعيين أصحاب الأراضى الشاسعة وملاك الإنتاج والصناعة فى الريف الصينى.

٣- الالتزام (الإخلاص فى العهد) مع احترام الذات والجماعة

Self-respect - Mutual-Respect

وهى معايير ملزمة للحاكم والمحكوم على حد سواء من أجل بناء مجتمع شعبى متضامن تجاه تحقيق غاية نبيلة وهى النهوض بالمجتمع من التخلف إلى التقدمية.

٤- القداسة (الطهارة) مع التواضع والاعتدال: Modesty

وهى قيم أخلاقية استمدها من التقاليد الكونفوشيوسية والتى تحاول تهذيب النفس من خلال تطهيرها من شوائب الحقد والأنانية بحثاً عن العدالة والإنتماء للمجتمع الواحد.

٥- التعاون وحب الخير وعمله: Charity and Cooperation

ولقد حظيت التعاليم والأفكار الكونفوشيوسية بالتقديس والتعظيم من خلال دعوتها المستمرة بالمشاركة بين شرائح المجتمع الصينى وطبقاته فى بناء وحدة شعبية واحدة على الرغم من وجود التعاليم البوذية Budd hism، إلا أن الكونفوشيوسية استمرت ذات مغزى وبعداً دينياً أخلاقياً لمدة ٢٠٠٠ سنة وحتى الآن.

ونجد أنه خلال الفترة الاقطاعية اتسمت الحياة المجتمعية فى الصين بجملة من الخصائص انعكست على الحياة الاجتماعية والاقتصادية وأثرت على المستوى الفنى والثقافى والتعليمى، ولقد تميزت التربية فى تلك الحقبة بالتقليدية، لتميز التعليم بالمدارس إلى مجموعات صغيرة حتى يكون قادراً على تخريج جملة من الأفراد قادرين على الدخول إلى سوق العمل (عمالة مؤهلة)، ولذا كان يمدهم بالمهارات البسيطة التى تستخدم فى الزراعة أو البناء والتشييد، مع الاهتمام البالغ من قبل النظام التربوى بتعليم القراءة والكتابة والمهارات البسيطة (٧).

ونركز هنا على العمل المتواصل لمحو الأمية والذى لاقى نجاحاً ساحقاً، فلقد أصبح ١٨٠ مليون أمى ونصف أمى من المتعلمين، قبل إنشاء مجلس الشعب فى الصين عام ١٩٤٩م حيث أصبح موضوع محو الأمية فى جدول العمال التابع للحكومة وأصدر وزير التعليم عام ١٩٤٩م وثيقة بعنوان **(تعليمات عن الدراسة فى الموسم الشتوى عام ١٩٤٩م)** وهى تنادى بعقد جلسات فى موسم الشتاء ودورات تدريبية لمحو الأمية لدى الفلاحين وأقرها المجلس الإدارى التابع للحكومة عام ١٩٥٠م، وأعطت هذه الوثيقة الأولوية الكبرى لمحو أمية الشباب فى المناطق الريفية، ولقد انشأت الحكومة المركزية مجلساً للعمل على محو الأمية وذلك عام ١٩٥٢م. ثم أصدر المجلس التعليمى للدولة فى عام ١٩٥٦م قراراً بالقضاء على الأمية تماماً، ومنذ ذلك التاريخ وبهذا القرار بدأت الحملة القومية لمحو الأمية.

وبعد الانفتاح على العالم الخارجى ١٩٧٨م، أصدرت الحكومة وثيقة بعنوان **«تعليمات من مجلس الدولة لمحو الأمية»**، وهى تنادى بتحسين برامج محو الأمية وسرعة واستمرارية الجهود المبذولة لمحو الأمية على نطاق واسع،

والعمل على القضاء على الأمية مبكراً كمحاولة لتحسين المستوى الحضارى والعلمى فى الصين.

وفى عام ١٩٨٨م أصدر مجلس الدولة لائحة تتعلق بالعمل على محو الأمية، ببرامج مقننة وذلك لمدة خمس سنوات متتالية، ومن خلال المؤتمر الذى يعقد سنوياً تتناول الخبرات وتمنح المنح، وبعد المؤتمر التعليمى العالمى للتعليم للجميع، أعطت الدولة قوة دافعة لمحو الأمية واستفاد أكثر من خمسة مليون متعلماً حتى عام ١٩٩٢م.

وفى الوقت الحاضر توجد ١٥٥,٠٠٠ مدرسة ابتدائية لتعليم الكبار، مسجل لديها ٨,٥٣٦ مليون طالب وأكثر من ٦٩٧,٨٠٠ معلم، وهناك بين الطلاب ٥,٦٢٩ مليون فلاح مقيدين فى ١١٠,٠٠٠ مدرسة لمحو الأمية.

ولقد اكتسب نظام التعليم على مدار التاريخ دروساً من أساليب محو الأمية، فى محاولة ربط خطط التنظيم الإدارى والتعليمى والتربوى، بحيث ارتبط الهدف لمحو الأمية بالتعليم الابتدائى العام(٨).

وهنا نلاحظ أن قطاع التعليم قد حقق انجازات ملموسة منذ تأسيس الدولة قبل أكثر من ٤٠ عاماً، حيث أثبت نظام التعليم الاشتراكى مبدئياً أن قضية التعليم حققت تطوراً كبيراً وقامت بإعداد أعداداً كبيرة من الكوادر وأكثر من عشرة ملايين من المعلمين وتحسنت الظروف المادية لإدارة الهيئات التعليمية بدرجات مختلفة.

فى الوقت نفسه يتحتم علينا ملاحظة أن التعليم فى الصين فى مجمله ما يزال متخلفاً نسبياً، ولا يتلائم مع متطلبات الإسراع فى سياسة الانفتاح والاصلاح والبناء العصرى الحديث، وأن المكانة الاستراتيجية للتعليم لم

تطبق بعد فى دنيا العمل الواقعى وعدم كفاية إعداد المعلمين والمعاملة المادية للمعلمين تميل إلى الانخفاض وظروف بناء المدارس ضعيفة نسبياً والفكر التعليمى والمضمون الدراسى وطرق التعليم تتجافى مع الواقع.

ثالثاً: فلسفة النظام التعليمى:

ترتكز فلسفة النظام التربوى والتعليمى فى الصين على أصول تنبثق عن الايديولوجية الصينية المرتكزة أو المستمدة من الماركسية ، وبعض الرؤى الفكرية لماوتس توغ Mao-Tse- Tung ، وتلك الرؤى هى التى أمدت الهيكل التربوى بإطاره وأهدافه وأغراضه العامة. كما ارتكز النظام التربوى على الجدلية المادية ومفاهيمها كوحدة ونظرية وممارسة وتأخذ هنا بفكرة مؤداها:

«أن كل الرجال يتعلمون ويكونون قابلين دائماً للتعلم لإمدادهم بالنظرة والرؤية الواعية المفتوحة لجعل الصين تقود عجلة التنمية بارتكازها على قواعد التنمية الذين تلقوا تعليماً ناجحاً فعلياً من نظاماً تربوياً متطوراً كجزء من نظام تربوى كبير يدور فى خلد العالم»[٩].

وإذا بدأنا بالنظام التربوى التعليمى وفلسفته منذ العصور القديمة نجد أن الصين – كمجتمع – لها من الخصوصية التربوية ما يجعلها متميزة عن باقى مجتمعات العالم، ومن ثم فالتعليم بها يألف تلك الخصوصية بما يجعله أكثر تميزاً عن نظم التعليم العالمية نظراً لارتباطه الوثيق بسوق العمل والإنتاج، ومن ثم فهو يسعى إلى تطوير الشخصية الصينية الداخلية للفرد من خلال جملة الرؤى والأفكار الفلسفية الموروثة من الحكمة بمعناها الأساطيرى المعنى بالروح التى تتمثل فى (بان لو) أو آدم الذى يوصف على الطريقة الصينية الاسطورية على أنه ظل يكدح ثمانية عشر ألف عام على الأرض حتى تكاثفت أنفاسه، فكانت سحباً ورياحاً، وانتهى صوته إلى أمر

أصبح هو الرعد، أما عروقه فقد جرت أنهاراً فى جسد الأرض، وطال شعره ليصبح نباتاً وأشجاراً باسقة وانتهت عظامه إلى أن أصبحت هى المعادن، وكان البشر بعده هم الكائنات الحية التى علقت ببدنه.

ولكن الأساطير الحديثة فى الصين أشد جاذبية من الأساطير والخرافات القديمة فهذا العملاق الأصفر تجاوز فى الواقع، وبحكم البشر والجغرافيا والطبيعة كل الأساطير القديمة[١٠].

وبين عامى ١٩٥٧ – ١٩٥٨ استطاع «ماوتس تونغ» وضع بعض الأغراض الأساسية الفلسفية التى تؤسس الثورة التربوية الواجب إحداثها فى نظام التعليم ليخطو خطوة بناءة تجاه التنمية الشاملة، وكانت من أهم المعايير الفلسفية لهذه الثورة التربوية مايلى:

١- أهمية الدور الذى تلعبه التربية فى تنظيم المجتمع وعلاقاته الاجتماعية وأكثر من ذلك تطوير النشاط الاقتصادى القومى فى المجتمع.

٢- ترسيخ الحرية السياسية فى صورتها الجماعية والاجتماعية بداية من الفصل المدرسى فى صورته الأولية وانتهاءاً إلى المجتمع كله داخل النظام التعليمى.

٣- على نظام التعليم أن يخدم سياسة الطبقة العاملة وأن يحكم سوق العمل من خلال ما يقدمه من عمالة مدربة ماهرة ويتناغم مع أهدافه ويحقق متطلبات التنمية فى كافة تخصصات العمل.

٤- على كل فرد أن يحصل على تعليماً متميزاً يطور من أخلاقياته ونمطه الفكرى وحالته الصحية وصحته النفسية لينشأ مواطناً سليماً من الناحية العقلية والفكرية والأخلاقية ويصبح أيضاً منتجاً.

٥- تنظيم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال مرونة النظام التعليمى ليكون على عدة مستويات تعمل على:

أ) ترسيخ التعليم المهنى التكنولوجى الذى يسهم فى الثورة الصناعية.

ب) يواجه احتياجات خطط التنمية فى المجتمع على مستوياتها الاقتصادية والسياسية والثقافية لإخراج أفراد ذو مهارات خاصة يعتمد عليهم فى بناء المجتمع.

وعلى الرغم من نجاح نظام التعليم خلال هذه الفترة إلا أنه بعد عام ١٩٦٠م أصبح المجتمع فى حاجة ملحة لتطوير نظامه التربوى ليواجه ويقابل الاحتياجات العالمية والقومية لتحديث المجتمع(١١).

ونظراً لانفتاح المجتمع الصينى على حضارة الغرب واتساع نطاق المستوطنات التابعة للقوى الكبرى فى الصين خلال القرن الماضى، فلم يعد التعليم من أجل المهنة أو الوظيفة ذو قيمة، خاصة بعد هزيمة الصين على يد اليابان والقوى الغربية، ومن ثم نادت الفلسفة المعاصرة إلى ضرورة التغيير - غير النمطى - فى كل جوانب النظام التعليمى بداية فى:

١- صلاح اللغة الصينية التى تعتبر أصعب لغات العالم لاشتمالها على بضعة آلاف من الحروف الأبجدية وكل حرف يمثل رسماً أو شكلاً وكله رسم يرمز إلى كلمة جديدة.

٢- سد الفجوة بين لغة الكتابة ولغة الحديث والتى تشكل صعوبة بالغة فى السيطرة على تلك الحروف حتى من جانب الراسخين فى العلم، ولقد بدأ التخلص من هذه الفجوة فى وقت مبكر من القرن العشرين حتى ينتشر التعليم ولا يبقى حكراً على قلة ضئيلة، وقد عرفت هذه الحركة باسم حركة الحديث الواضح (١٢).

وبسبب الدسائس والمؤامرات لم يحدث إصلاح فى التعليم كما ينبغى إلى أن أمسك الوطنيون تحت قيادة شنج كاى شيك Chaing - Kal - Sheik

وإبان هذا الحكم تحت قيادة ذلك القائد استخدم التعليم كوسيلة لتنمية الحركة الوطنية ومن ثم اصطبغت الفلسفة التعليمية بروح القومية والوطنية وللبدء فى ذلك انشأ الوطنيون نمطاً من الإدارة المركزية الصارمة، فقد أصبح وزير التعليم وحده هو المسئول وصاحب الحق فى رسم السياسة التعليمية وعلى مديرى الإدارات التعليمية تنفيذ هذه السياسة وتحقيق أغراضها دون مناقشة.

رابعاً: ملامح السياسة التعليمية للنظام التعليمى:

بعد إمساك القائد «شنج كاى شيك Chaing - Kal - Sheik» بعجلة القيادة الوطنية ومقاليد الأمور عام ١٩٢٧م، وضع خطوطاً أساسية لرسم السياسة التعليمية فى الصين إيماناً منه أن التعليم حق لكل المواطنين وأداة لتحقيق التنمية نعرض منها ما يلى:

١- إدراك الحاجة إلى تعليم يسبق المدرسة، غير أن تنفيذ ذلك لم يتم إلا من خلال مراكز قليلة ملحقة بمعاهد التدريب.

٢- وضعت الوزارة منهجاً محدداً للأطفال بين السادسة والثانية عشرة يطبق فى أى مكان دون أى تغيير، وكان يتسم بالتحصيل من الكتب واتباع التقاليد القديمة.

٣- جعل التعليم الثانوى من سن الثانية عشرة حتى سن الثامنة عشرة فى حلقتين مدة كل منهما ثلاث سنوات، وكان الغرض من هذا التعليم الإعداد لدخول الجامعة التى أعدت لها فيما بعد مناهج محكومة. ولما كان الطريق إلى الجامعة محدوداً جداً فإن هذا التعليم أدى بالكثيرين إلى طريق مسدود.

٤- تميز التعليم العالى بوجود كليات قائمة بذاتها، وكذلك جامعات متعددة ومتنوعة منها ما هو عام وما هو مهنى.

٥- أنشئت مدارس للمعلمين تقبل الطلاب بعد الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية وتعدهم لمدة ثلاث سنوات لمهنة التعليم، وبذلك يسيرون جنباً إلى جنب مع طلاب الحلقة الثانية من المدارس الثانوية وعلى الطلبة الذين يريدون التدريس فى المدارس الثانوية أن يتجاوزوا الامتحان المعادل للثانوية العامة فى كل مكان، وأن يدرسوا لمدة خمس سنوات فى إحدى الكليات المهنية التى تجمع بين المقررات العامة والمهنية.

٦- نشأت مدارس مهنية على نمطين:

- **النمط الأول**: يقبل طلاب فى سن الثانية عشرة بعد إتمام الدراسة الابتدائية لمدة ثلاث سنوات.
- **النمط الثاني**: يقبل الطلاب الذين اجتازوا امتحان الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية لمدة ثلاث سنوات، دون إعداد فنى[١٣].

ولما كانت الدولة عاجزة عن تهيئة التعليم للجميع، فقد سمح للمعاهد الخاصة بالبقاء فى نسق التعليم بشرط أن تساير متطلبات الوزارة، ولم يقرر الإلزام فى أية مرحلة من مراحل التعليم، وفى عام ١٩٤٠م بدأت حركة تنادى بإنشاء مدارس شعبية تهيئ الفرصة للتعليم لبعض الوقت للجميع غير أنها لم تنجح بسبب ظروف الحرب.

وهكذا نجد أن إصلاح التعليم فى عهد «شيانج كاى شيك» كان يهدف إلى التخلص من احتكار فئة قليلة للتعليم عن طريق إتاحة فرصة التعليم العام للجميع لمدة ست سنوات غير أن الاصلاح تأثر بالتقاليد القديمة فى عدة نواح على الوجه التالى:

أ- احتفظ بطريقة الحفظ والاستذكار من الكتب.

ب- لم يحظ التعليم المهنى بما يستحق من العناية.

حـ- لم يبذل أى جهد لتقرير الالزام فى أية مرحلة تعليمية.

وفى عام ١٩٤٩م سقط حكم «شيانج» وحلت محله الحكومة واستمر النهج بسياسة التعليم السائدة قبل ذلك، بإضافة المنهج الماركسى والأنشطة الجماعية تمشياً مع النهج التربوى الذى اتبعه «ماوتس تونج».

وفى المراحل المبكرة لم يكن من المستطاع جعل التعليم إلزامياً حتى على مستوى التعليم الابتدائى نظراً لضخامة عدد الأميين، ويقال أنه الآن أصبح التعليم الابتدائى إلزامياً وإن لم يكن ذلك قد تقرير فى المرحلة الثانوية.

وفى البداية سمحت الصين للهيئات الخاصة أن تنشىء المدارس بشرط أن تخضع لتعاليم السياسة التعليمية فى الدولة وإشرافها، غير أن جميع هذه المدارس قد استولت عليها الدولة فى الوقت الحاضر.

وبحلول الخطة الخمسية الثانية من عام ١٩٦٣م - ١٩٦٨م ركزت ايديولوجية السياسة التعليمية فى الصين على الإنتاج والتنويع، وغطت هذه النظرة المدارس العسكرية ومدارس المناضلين لتغطى احتياجات المنظمات العسكرية من موظفيها والعاملين بها، ومع ازدياد التنوع فى التعليم اتخذ اتجاهين كبيرين هما:

١- نظامين تعليميين. **٢- نظامين لسوق العمل.**

بحيث يخدم كل منهما الآخر ويوفر احتياجاته من خلال إسهام مشترك يطلق عليه نضال على خطين (on twolines).

وخلال الثورة الثقافية عام ١٩٦٦م والتى اتخذت شعارها «**تحطيم القديم لترسيخ الجديد**» قامت سياسة تعليمية شاملة لمناضلة القضايا الحرجة الناجمة عن التغيير للانتقال أو لتنظيم مجتمع صينى ارتقائى

التركيب (١٤). وعملت على الأخذ بسياسة الخطو على قدمين بحيث تشجع المدارس التى تنشأ فى ظروف قومية واحتياجات محلية على النهوض بمستوياتهم على كافة سبل تنظيمها، والتى من خلالها استطاع القرويون الدخول إلى الأبواب المفتوحة أمامهم للتعليم العالى بما أحدث حراكاً اجتماعياً تعليمياً فى المجتمع الصينى، فى الوقت نفسه ارتبطت السياسة التعليمية بثلاثة عناصر فى واحد. Three in One.

١- تشجيع العمال والفلاحين والجنود على الارتباط بالمدارس.

٢- عمال نصف الوقت والعاملين بنظام الساعات يدخلون المدارس لتعليم أكثر تدريباً.

٣- تهيأة المنتج من هذه المدارس سواء عمال نصف الوقت أو الفرق المهنية للالتحاق بالمصانع ومراكز العمل والمزارع للاستفادة من خبراتهم وتعليمهم. بالإضافة إلى ما سبق:

يختصر التعليم الابتدائى إلى ٥ سنوات، واختصار التعليم المتوسط إلى أربع سنوات أو خمس سنوات ثم التعليم العالى إلى سنتين أو ثلاث، وصاحب هذا الاختصار ما يناسبه من اختصار فى المناهج الدراسية.

وبحلول عام ١٩٨٠ استطاع «ماوتس تنج» أن يلعب دوراً هاماً لرسم سياسة التعليم فى الصين المعاصرة حيث وضعت جملة من الأهداف المرنة تسمح للعاملين فى مجال التعليم والتربية باختيار أنسبها لتكون فى حيز التنفيذ.

حيث أشارت أسس السياسة التعليمية إلى أهمية دور النظام التعليمى التربوى فى تنظيم المجتمع خاصة بتطبيق نظام الديمقراطية الجديدة،

واستفادت من جملة الأسس التى رسمت السياسة التعليمية منذ عام ١٩٤٠م والتى ركزت أيضاً على:

١- التنظيم الكامل للنظام التربوى.

٢- التنظيم من أجل الإعداد للعمل.

٣- التنظيم من أجل ترسيخ العمل المهنى.

٤- التعليم من أجل تنمية المهارات لبناء مجتمع متكامل.

ثم جاء قانون التعليم الإلزامى الذى أقره المؤتمر الشعبى الوطنى لجمهورية الصين الشعبية فى (أبريل ١٩٨٦م) حيث نص على:

«أن التعليم الالزامى لمدة ست سنوات وأن تضع الأقاليم والبلديات والمناطق التى تقع ضمن الحدود الإدارية للحكومة المركزية هذا القانون موضع التنفيذوأن تختار لنفسها المعايير الملائمة لأوضاعها الداخلية والاقتصادية والثقافية لتنفيذ إلزامية التعليم»[١٥]. ويلتحق بالتعليم الإلزامى جميع الأطفال فى سن السادسة من العمر بالمدارس فى ضوء قانون التعليم الإلزامى وبالحدود التى يرسمها هذا القانون، بصرف النظر عن الجنس والجنسية.

خامساً: أهداف النظام التعليمى:

تنطلق أهداف نظام التعليم فى الصين من فلسفته العقائدية والاجتماعية، وتحقق أسس السياسة التعليمية التى تعبر عن احتياجات المجتمع الصينى الاقتصادية والاجتماعية وتلبى متطلبات النواحى السياسية والثقافية ثم لتواكب التطور التكنولوجى والعلمى الداخلى والخارجى. وتأتى أهداف نظام التعليم فى الصين على النحو المتدرج التالى:

١- مراعاة حقوق وانسانية الفرد:

حيث يركز نظام التعليم فى الصين على هدف أساسى هو مراعاة حقوق وإنسانية الفرد من الناحية الأخلاقية والعقلية والجسمانية بالإضافة إلى القدرات الجمالية لدى الأفراد، خاصة الأطفال.

٢- الإسهام فى تحسين الحالة الاقتصادية للمجتمع:

وذلك بالاعتماد على الظروف السياسية والمجتمعية التى تدعم الأداء التعليمى على اختلاف احتياجات طلابه ومتطلبات العملية التعليمية.

٣- الاهتمام بالمستوى الدينى واللغوى للمتعلمين:

من خلال التركيز على الأخلاقيات المستمدة من فلسفتهم وعقيدتهم ومراعاة المتغيرات المختلفة للدارسين كالجنس - المرحلة التعليمية والعمرية - الحالة الاجتماعية للمتعلمين ثم محل الإقامة بما يلبى الاحتياجات البيئية لهم.

٤- مراعاة التنوع فى التعليم:

بحيث يشمل عدة مستويات تتخذ فى مجملها منحى التكامل والتعاون والترابط بين متطلبات كل مستوى وتفاعله المجتمعى، بحيث يكون الاهتمام بتدرج فى التمويل والاهتمام والتنفيذ بما يراعى المستوى الأول - الابتدائى - ثم الثانوى بأنواعه ثم التعليم العالى والجامعى على اختلاف معاهده وكلياته. بحيث يغطى ذلك تلبية كل الاحتياجات التعليمية التى تنقل الفكر وتطوره من الشكل التقليدى الأكاديمى للدراسات إلى الأشكال التكنولوجية المتطورة من التدريب واكتساب الخبرات.

ونلاحظ من الأهداف السابقة أنها كانت ومازلت بعضها - ملزماً -

فى بريطانيا واليابان وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتى سابقاً. إلا أن الصين بعد عام ١٩٤٥م حاولت صياغتها وإعادة تطويرها بما يناسب ايديولوجية الموقع وفلسفة المعرفة لدى المجتمع الصينى.

وعلى الرغم من معاناة الهدف الرئيسى للتعليم - حقوق وإنسانية الفرد - بعد الحرب العالمية الثانية من ظروف قاسية باتت تهدد تحقيقه أو تبنيه، مما أدى إلى إحجام بعض الآباء عن مواصلة تعليم أبنائهم فى مراحل التعليم الأولية وحتى المستوى الثالث من التعليم الابتدائى، إلا أنه فور انتهاء الحرب واستعادة الدولة لبعض القوى الاقتصادية استطاعت أن تلبى احتياجات هؤلاء الأطفال من التعليم الأولى والمهارات ثم محو الأمية التى اعتبرتها الصين أهم قضية قومية لها خلال العقدين السابقين.

وبعد عام ١٩٦٠م واجهت الصين المتطلبات المتلاحقة فى الزيادة للعملية التعليمية بزيادة المدارس الابتدائية من ناحية وتنوع مسارات التعليم المختلفة من ناحية أخرى. خاصة مع الزيادة المتطردة فى إعداد الملايين من الأطفال والبالغين فى سن التعليم بالصين.

كما يمكن التأكيد هنا على أن غالبية المشكلات والظروف الصعبة التى واجهت الصين أو اليابان أو فرنسا أو انجلترا خلال السنوات السابقة ثم التصدى لها بالتعليم والتربية، على الرغم من اختلاف موقع كل منهما إلا أن غالبية المشكلات كانت متماثلة تعكس تغييرات سياسية أو قصوراً اقتصادياً أو حتى متغيرات اجتماعية أو مناخية(١٦).

سادساً: بنية النظام التعليمى:

تتمثل بنية النظام التعليمى فى الصين فى المراحل التعليمية التالية:

١- مرحلة الحضانة ورياض الأطفال:

تلك المرحلة التى بدأ تنظيمها منذ عام ١٩٥١م وتعرف بأنها المرحلة السابقة للتعليم الابتدائى وهى مرحلة تقبل الأطفال من سن الثانية إلى السابعة وبدأ إنشائها فى المدن.

٢- مرحلة التعليم الابتدائى:

كان لاستقرار الأحوال السياسية فى الصين أثره فى نشر التعليم الإجبارى بصورة فعالة، ولقد نظم التعليم الابتدائى لمدة خمس سنوات عام ١٩٠٣م، ثم أصبح أربع سنوات عام ١٩١٢م إلى أن جعل التعليم الالزامى أساس عام ١٩٢٢م أثر الخطة التنفيذية التى مارست بها الولايات المتحدة الأمريكية نفوذها على التعليم فى الصين وعرفت بأنها نظام ٦-٣-٣ (١٧)، ومنذ عام ١٩٣٥م وهناك خطة شاملة لتنفيذه وتتضمن الاعتمادات المالية وتصميم الفصول الدراسية وأعداد المعلمين وغير ذلك من الأمور التنظيمية التى تتطلبها العملية التعليمية، وتزداد هذه الاعتمادات وتفتح المدارس ويقابلها زيادة فى الفصول الدراسية لتواجه الانفجار السكانى فى المجتمع الصينى. إلى أن وصل عدد المدارس الابتدائية إلى ٦٢٩,٢٠٠ مدرسة ابتدائية، ١٨٠,٠٠٠ مراكز تعليمية ويبلغ إجمالى المقيدين ١٢١,٦٤١,٥٠٠ من بين ٩٨,٨٩٣,٠٠٠ طفل تتراوح أعمارهم بين السابعة والحادى عشر سنة، يوجد ٩٦,٧٤٧,٠٠٠ طفل دخلوا المدارس الابتدائية ويبلغ معدل القيد حوالى ٩٧,٨٪ ويبلغ قيد الإناث حوالى ٩٦,٠٣٪ (١٨).

٣- مرحلة التعليم الثانوى:

تمتد مدة التعليم الثانوى فى الصين لست سنوات، وتنقسم المدرسة

الثانوية إلى مرحلتين هما:

- المرحلة الثانوية المتوسطة .
- المرحلة الثانوية الراقية.

مدة الدراسة فى كل منهما ثلاث سنوات وقد تجتمع الفصول المتوسطة والراقية فى مبنى واحد أو يستقل كل منهما فى بناء خاص به، وليس التعليم مشتركاً بين الجنسين فى المدارس، ويعتبر التعليم الثانوى الراقى هو المدخل الرئيسى للتعليم العالى والجامعى. وهناك عدة أنواع تشمل شعب مختلفة من التعليم الثانوى المهنى بحيث نجد:

أ- تعليم ثانوى زراعى.

ب- تعليم ثانوى تجارى.

جـ- تعليم ثانوى صناعى.

يقبل هذا النوع من التعليم خريجى المدارس الابتدائية الذين ينجحون فى امتحان القبول لهم ومدة الدراسة فى كل منهما بين سنة وثلاث سنوات. أما المدارس المهنية الراقية فمدة الدراسة بها ثلاث سنوات لخريجى الثانوية المتوسطة أو ست سنوات لخريجى المدارس الابتدائية.

٤- مرحلة التعليم العالى:

يتمتع التعليم العالى فى الصين بالإشراف الكامل من قبل الدولة - وزارة المعارف حتى ١٩٥٠م - ثم وزارة التربية والتعليم حالياً - وفى ظل هذا النظام المركزى للمدارس العالية تكاد تكون أنظمتها واحدة، وتتراوح مدة الدراسة فيها بين ثلاث سنوات وست سنوات. ومدة الفصل الدراسى ١٧ أسبوعاً، وتبلغ ساعات الدراسة نحو خمسين ساعة فى المتوسط أسبوعياً، ولا تزيد عن ستين ساعة.

وتحدد الحكومة المركزية عدد الطلاب المقبولين بالجامعات وفقاً لحاجة البلاد، وتشجع الطلبة على الالتحاق بالمدارس الفنية العالية بمنحهم إعانات مالية، ولكى تحقق الحكومة التوازن بين الناحية النظرية والتطبيقية من التعليم، تشرك الطلبة خلال عطلتهم فى المشروعات الاقتصادية أو الزراعية أو الصناعية، ومعهم أساتذتهم وتتحمل نفقات سفرهم إقامتهم.

وهناك ثلاثة أنواع من المعاهد العليا: كليات قائمة بذاتها - كليات الجامعة - المدارس الفنية المهنية. أما الكليات القائمة بذاتها فمدة الدراسة بها أربع سنوات، وتتبع وزارة التربية والتعليم. ويطلق اسم الجامعة على كل معهد يضم ثلاث كليات على الأقل معاً، ويجب أن تكون من بينها كلية العلوم أو الزراعة أو التجارة أو الهندسة أو الطب.

أما المدارس الفنية فتقبل خريجى المدارس الثانوية الراقية أو من هم فى مستواهم بعد اجتياز امتحان خاص للقبول - ومدة الدراسة بها سنتان أو ثلاث سنوات. ويمكن أن يشمل المنهج دراسة أو أكثر فى الهندسة الكهربية أو الكيميائية أو الزراعة أو التجارة(١٩).

ويلاحظ على التعليم الجامعى فى الصين أنه يتحمل مسئوليات جسيمة فى إعداد مواهب متخصصة رفيعة المستوى والتطوير التكنولوجى والعلمى والثقافى ورفع البناء العصرى. وعلى التعليم الجامعى فى عقد التسعينيات أن يلبى متطلبات الإسراع فى الإنفتاح والاصلاح والبناء العصرى والبحث النشط فى طرق جديدة للتنمية مما يؤدى إلى تطوير أكبر فى الحجم ومنطقية أكثر فى التركيب وارتفاع ملموس فى الجودة والفاعلية.

ولقد تم تطوير التعليم العالى فى الصين من حيث المضمون كأساس له، ومحاولة لرفع فاعلية العملية التعليمية. ويلاحظ على عملية التطوير أنها:

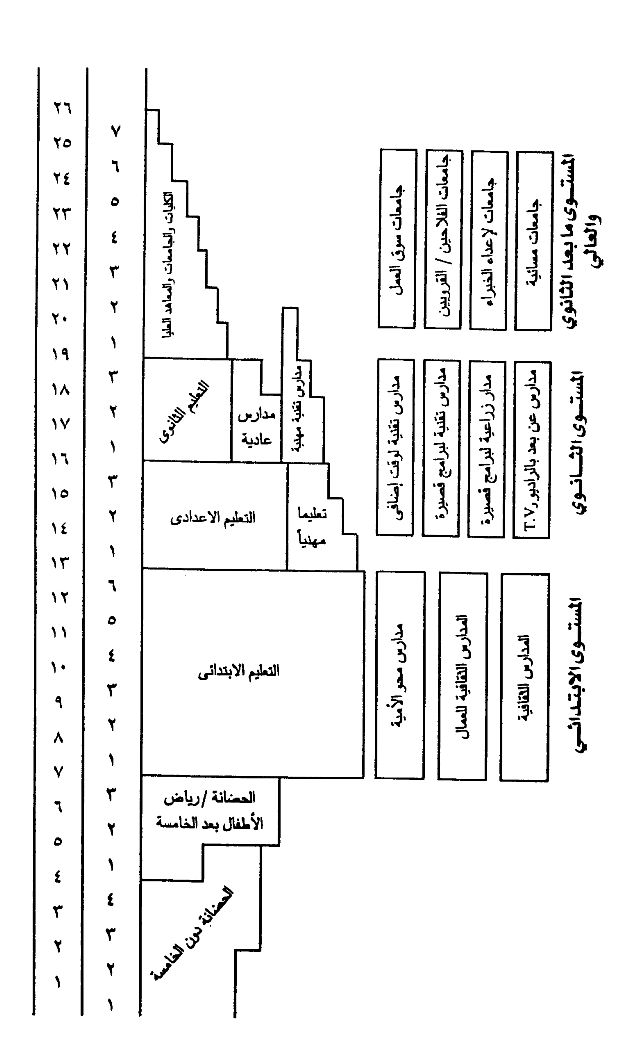
أ- تحدد الأهداف والنقاط الهامة وأنواع العلوم المدروسة فيها.

ب- الاجراءات السياسية المناسبة لتنويع معاهد التعليم العالى.

حـ- توجيه الدعم وتطوير التعليم فى المعاهد الفنية الإقليمية.

د- إعداد المؤهلين من الباحثين(٢٠).

ويوضح الشكل التالى بنية النظام التعليمى(٢١).



المستوى ما بعد الثانوي والعالي
جامعات سوق العمل
جامعات الفلاحين / القرويين
جامعات لإعداد الخبراء
جامعات مسائية
المستوى الثانوي
مدارس تقنية لوقت إضافي
مدارس تقنية لبرامج قصيرة
مدارس زراعية لبرامج قصيرة
مدارس عن بعد بالراديو T.V
المستوى الابتدائي
مدارس محو الأمية
المدارس الثقافية للعمال
المدارس الثقافية
الكليات والجامعات والمعاهد العليا
التعليم الثانوي
مدارس عادية
مدارس تقنية مهنية
التعليم الاعدادى
تعليما مهنياً
التعليم الابتدائى
الحضانة /رياض الأطفال بعد الخامسة
الحضانة دون الخامسة
١ ٢ ٣ ٤ ١ ٢ ٣ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ١ ٢ ٣ ١ ٢ ٣ ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤ ١٥ ١٦ ١٧ ١٨ ١٩ ٢٠ ٢١ ٢٢ ٢٣ ٢٤ ٢٥ ٢٦

ومن خلال الشكل السابق لنبية وهيكل النظام التعليمي فى الصين نستطيع أن نجمل العديد من الملاحظات فيما يلي:

هناك ارتباط بين تنظيم السلم التعليمى فى الصين وهدف كل مرحلة على حدة ويمكن الإشارة إلى هذا الارتباط فى النقاط التالية:

١- المرحلة الابتدائية:

هدف الإعداد هنا حسب مطالب الدولة للتعليم المجانى تطبق فى المدارس الابتدائية والإعدادية التعليم الأساسى الشامل للأطفال والناشئين لكى يحققون نمواً نشيطاً وحيوياً وايجابياً فى النواحى الخلقية والثقافية والجسدية، ومن شأنه ارساء أساس لرفع الكيفية الشعبية والقومية وإعداد أكفاء بمختلف المستويات والأصناف لبناء الاشتراكية.

ولذا فهدف المرحلة الابتدائية الرئيسي هو:

التحلى المبدئى بمشاعر حب الوطن والشعب والعمل والعلم والاشتراكية، والتكوين المبدئى للأخلاق الحميدة والشخصيات المتمثلة فى الاهتمام بالآخرين والجماعة وروح الجدية والمسئولية والصدق وحسن المعاشرة، والتكوين المبدئى لسلوكيات اللياقة والأدب والانضباط والقدرة على التمييز بين الصواب والخطأ والاهتمام بالشئون الشخصية.

ثم الإجادة الكاملة للمعلومات والمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والتعبير والحساب والاندماج مع معارف أولية للحياة والطبيعة والعمل اليدوى وتكوين عادات التعلم السليمة.

أيضاً الانضباط والالتزام بالرياضة البدنية والاهتمام بالصحة العامة والتحلى بالصحة والعادات الصحية السليمة والتذوق الجمالى.

٢- المرحلة الإعدادية:

وهى مرحلة أساسية فى سلم التعليم فى الصين تهدف إلى:

التحلى بمشاعر الوطن والولاء والاشتراكية والتعرف على وجهات النظر المادية الديالكتيكية والمادية التاريخية التى تهتم بفكرة خدمة المجتمع والشعب، مع الالتزام بقوانين ولوائح الجماعة والتحلى بالسلوكيات المهذبة والقدرة على الاعتماد على الذات، ثم إتقان المعارف الثقافية والعلمية والتكنولوجية اللازمة لاكتساب مهارات عامة، ثم الإجادة المبدئية للمعرفة الأساسية الرياضية للبنية الجسمية والنفسية والاهتمام بالنظافة والصحة العامة والمحافظة على العادات السليمة، ومع ذلك أيضاً إجادة المعلومات العامة التى تهتم باختيار المهنة والأمور الإنتاجية وأخلاقيات المهنة والعمل[٢٢].

وبالتركيز على الأهداف السابقة ولتحقيقها يتم تحديد المقررات والمناهج الدراسية التى تخدم كل مرحلة بحيث تغطى كافة أجزاء الأهداف الفرعية ووصولاً إلى تحقيق الهدف الرئيسى لكل مرحلة على النحو التالى على سبيل المثال:

أولاً: المقررات الدراسية للمرحلة الابتدائية والإعدادية:

يتم وضع المقرر الدراسى للمرحلة الابتدائية والإعدادية وفقاً لأهداف الأعداد - السابق ذكرها - ثم لتحقيق القانون الذى ينص على «**أن التعليم مجاني لتسع سنوات**» ولذا تقسم الدروس إلى جزئين هما: المواد الرئيسية والأنشطة.

ويلاحظ على هذه المواد والمقررات ما يلى:

أ- أنها موحدة لكافة الأطفال فى سن التعليم الابتدائى والإعدادى بشكل رئيسى على أن تضع بعض الأقاليم جزءاً منها بما يتناسب مع تنوع البيئات.

ب- تتكون من التعليم الثقافى الأساسى بالإضافة إلى التعليم المهنى والتقنى فى الصفوف المناسبة.

جـ- أنها إجبارية بشكل رئيسى وبها جانب يختص بالمواد الاختيارية يبدأ فى المرحلة الإعدادية لإعداد الطلاب للمرحلة الثانوية العامة أو التقينية المهنية.

د- أنها تتناسب مع ساعات الدراسة لكل مرحلة وتتوافق مع الأنشطة التعليمية والثقافية والفنية المصاحبة لها فبعضها تقليدى والآخر اجتماعى.

وعلى ذلك فالمقررات الدراسية فى المرحلة الابتدائية والإعدادية تعد كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١)
المناهج والقرارات الدراسية للمرحلة الابتدائية والإعدادي

المرحلة	الابتدائية						الإعدادية			٩ سنوات		مجموع
عدد السنوات	١	٢	٣	٤	٥	٦				الابتدائي	الاعدادي	
المواد الدراسية												
الفكر والأخلاق	١	١	١	١	١	١				٢٠٤		
الايديولوجية							٢	٢	٢		٢٠٠	٤٠٤
اللغة الصينية	١٠	١٠	٩	٨	٧	٧	٦	٦	٥	١٧٣٤	٥٦٨	٢٣٠٢
الرياضيات	٤	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٩٨٦	٥٠٠	١٤٨٦
لغة أجنبية (١)								٤	٤		٢٧٢	٢٧٢
لغة أجنبية (٢)							٤	٤	٤		٤٠٠	٤٠٠
الاجتماع				٢	٢	٢				٢٠٤		
التاريخ							٢	٢	٢		٢٣٤	
الجغرافيا								٣	٢		١٧٠	٦٠٨
الطبيعة	١	١	١		٢	٢				٢٧٢		
الفيزياء								٢	٣		١٦٤	
الكيمياء									٣		٩٦	
علم الأحياء							٣	٢			١٧٠	٧٠٢
الرياضة	٢	٢	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٥٤٤	٣٠٠	٨٤٤
الموسيقى	٣	٣	٢	٢	٢	٢	١	١	١	٤٧٦	١٠٠	٥٧٦
الفنون الجميلة	٢	٢	٢	٢٥	٢	٢	١	١	١	٤٨٠	١٠٠	٥٠٨
العمل			١	١	١	١				١٣٦		
مهارات العمل							٢	٢	٢		٢٠٠	٣٣٦
ساعات	٢٣	٢٤	٢٤	٢٣	٢٥	٢٥	٣٢	٣٣	٢٧	٤٩٦٤	٣٠٧٤	٨٠٣٨
الاجتماع الصباحي						١٠ د						
أنشطة الفرق والفصول	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٢٠٤	١٠٠	٣٠٤
الرياضة البدنية والأنشطة	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٣	٣	٣	٨١٦	٣٠٠	١١١٦
ساعات الأنشطة الأسبوعية	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤	٤	٤	١٠٢٠	٤٠٠	١٤٢٠
الساعات المحددة محلياً	٢	٢	٢	٢	٣	٣				٥٤٤	١٦٠	٧٠٤
مجموع الساعات الأسبوعية	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٣	٣٣	٣٦	٣٧	٣٦	٦٥٢٨	٣٦٣٤	١٠١٦٢

وبالإضافة إلى الجدول السابق:

يـضـاف مقـرراً محليـاً لكل مرحلة تمشياً مع الظروف المختلفة فى التنمية الاقتصادية فى المدن والأرياف ونمو الطالب الذاتى، وهذه المقررات تضعها دوائر التربية والتعليم التابعة لكل المقاطعات وفقاً لمتطلبات كل مقاطعة (٢٣).

ثانياً: المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية المتوسطة العليا:

توضع مقررات المرحلة الثانوية المتوسطة والعليا وفقاً لخطط السياسة التعليمية التى تنظمها وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهداف المرحلة والتى يتم فيها تقسيم التعليم الثانوى إلى ثلاثة أنواع من التعليم الثانوى وهى:

١ – المدارس العامة المتوسطة الثانوية.

٢ – المدارس العادية الثانوية.

٣ – المدارس المهنية والفنية الثانوية.

والنوع الأول من التعليم الثانوى هو النوع الشائع فى جمهورية الصين، حيث أنها أكاديمية الدراسة وهى عادة تعد الطلاب للجامعة من خلال مناهجها الأكاديمية المتخصصة التى يمكن وصفها بأنها مواد مؤهلة للكليات المختلفة، حيث يصعب على الطلاب الحاصلين على نوعية أخرى من التعليم الثانوى اجتياز اختبار دخول الكليات المتخصة ويوضح الجدول التالى المقررات الدراسية التى يدرسها الطالب خلال المستويين فى التعليم الثانوى العام (٢٤).

جدول (٢)
المقررات الدراسية للتعليم الثانوي

م	المستوى الدراسي	الأقل سنا			الأكبر سنا / التخرج			المجمـــوع
	السنـــوات	١	٢	٣	١	٢	٣	٦/ سنوات
	المواد الدراسية							
١	لغة وأدب	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٣٦ / الحصة ٥٠ دقيقة
٢	لغة أجنبية	٤	٤	٤	٤	٤	٤	٢٤
٣	علوم سياسية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١٨
٤	تاريخ الصين	٣	٣					٦
٥	تاريخ العالم			٣				٣
٦	تاريخ الصين الحديث				٣			٣
٧	تاريخ العالم الحديث					٣		
٨	جغرافيا الصين	٣	٣					٦
٩	جغرافيا العالم			٣				٣
١٠	جغرافيا اقتصادية للصين				٣			٣
١١	جغرافيا اقتصادية للعالم					٣		٣
١٢	بيولوجى	٣						٣
١٣	طبيعة		٣		٣	٣	٣	١٢
١٤	كيمياء			٣	٣	٣	٣	١٢
١٥	أساسيات الزراعة			٢			٢	٤
١٦	أساسيات الصحة			٢				٢
١٧	جبر	٥	٢	٣	٣	٣	٣	١٩
١٨	هندسة تخطيط	٣	٢					٥
١٩	هندسة جوامد				٣			٣
٢٠	هندسة تحليلية						٣	٣
٢١	الهندسة ثلاثية الأبعاد					٣		٣
٢٢	الرسم	١	١					٢
٢٣	الموسيقى	١	١					٢
٢٤	التربية الجسمية	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١٢
	المجمـــوع	٣١	٣١	٣٣	٣٣	٣٣	٢٩	

• أساليب التقويم فى نظام التعليم بالصين:

إن أساليب التقويم والاختبار فى نظام التعليم الصينى تتنوع حسب المرحلة التعليمية ومقررات كل صف دراسى، بحيث يتم الاختبار فى نهاية الفصول والسنة الدراسية والتخريج فى مرحلة التعليم المكانى هو اختبار المستوى المقبول للطالب، بحيث يجب أن يكون شاملاً ومن خلال إختبار الفروع الدراسية والأنشطة والمعرفة المتعلقة والقدرات التى تدعم نمو وإرتقاء الطالب فى الكفاءة الشاملة واختصاصاته.

ويلاحظ هنا أن:

١- فروع الاختبار فى نهاية المرحلة الابتدائية هى (اللغة الصينية والرياضيات) ويتم فحص الطالب فى بعض القدرات فى الفكر والأخلاق ومعايير الرياضة. يتم بعضها اجتياز الطالب للمرحلة ويسمح له بالتخرج، بعد امتحان يتم وضعه أسئلته من قبل المدارس تحت إرشاد دوائر التربية والتعليم.

٢- امتحان التخرج للمرحلة الإعدادية يتم تحديد فروعه بشكل موحد وطنياً فى إطار الفروع الثقافية لسنة التخرج، ويجب ضبط عدد فروع الامتحان بصرامة. يسمح للطالب بالتخرج إذا اجتاز الامتحانات التى تحدد صلاحيتها مجالس التربية والتعليم التابعة للمقاطعات والمناطق.

٣- من المناسب أن يقام الاختبار مرة كل فصل دراسى وتتم الفحوص بشكل رئيسى فى خلال الفصل، يتعين على سلطة التربية والتعليم أن تسيطر على الامتحان الموحد بصرامة غير إمتحان التخرج.

٤- يمكن إجراء الامتحانات والفحوص خطياً بطريقة الكتاب المفتوح أو غير

ذلك من إجراءات شفهية وتطبيقية، ويتخذ تقدير النتائج نظام مئوى أو نظام المستويات.

٥- يتم وضع أسئلة الامتحانات وفقاً لمنهج التربية والتعليم وتجسيداً للأهداف التعليمية ومتطلبات التعليم. بحيث يتم إنشاء نظام فحص أسئلة متوازن(٢٥).

ويمكننا من خلال استعراض المناهج الدراسية فى النظام التعليمى فى الصين تكوين بعض الملاحظات حيث:

تختلف المقررات الدراسية التى تحملها المناهج فى نظام التعليم الصينى عن بعض الأنظمة المماثلة فى بعض الأسس والخصائص نسرد بعضها فيما يلى:

١- التركيز فى المناهج الدراسية على العلوم السياسية وأدب التنوير ودراسة العلوم الثقافية المعرفية المتنوعة سواء القاصرة على الثقافة والعقائد والأخلاقيات المستمدة من تاريخ الصين أو التى تتطرق إلى جملة الثقافات المترابطة خارجياً ولها علاقات متبادلة مع الصين سواء على المستوى التجارى أو السياسى أو الجغرافى، فيدرس نظم التعليم فى اليابان ودول شرق آسيا ثم المناهج الأجنبية التى تتصل بالدول الأوروبية وغيرها.

٢- المناهج الدراسية فى النظام التعليمى الصينى تتسم بالمرونة والتنوع لتشمل المناهج الأساسية على مستوى المقاطعة بالكامل داخل الدولة ثم يتفرع عنها جملة من المناهج الدراسية والمقررات البيئية التى تخدم البيئة المحيطة بالطالب.

٣- العلاقة وطيدة بين التربية بمعناها الواسع والتعليم بمعناه الأكاديمى

وبين سوق العمل والمنتج المطلوب تعليمه وتدريبه وتحديد مستويات كفاءته وقدراته وتنمية مواهبه متنوعة، وليكن واضحاً فى ذهن الطلاب العلاقة المتبادلة بين أخلاقيات العمل السياسى وتطويره ونظريات المناهج المقررة. بحيث يتم التركيز على الجانب الأكاديمى لترسيخ الحقائق والأسس النظرية والأفكار والثقافات، ثم دوام الاهتمام بالجوانب التدريبية والتكنولوجية.

٤- اهتمام بالغ فى المناهج الدراسية الخاصة بالمرحلة الابتدائية باللغة الصينية والحساب والموسيقى والفنون والتربية البدنية، حيث ترسخ قيم الولاء إلى الوطن من جانب ترسيخ اللغة وحبها، وتبنى أسس الفكر الروحانى من خلال الموسيقى والفنون الراقية(٢٦).

سابعاً: تكوين وإعداد المعلم وتدريبه:

اختلفت نظرة إعداد وتكوين المعلم فى الصين وتدريبه عن غالبية الأنظمة التعليمية فى بعض الدول، نظراً لما تقتضيه السياسة التعليمية السائدة فى البلاد بالبدء أولاً فى إعداد معلمين فى ميادين قد تخلفت فيها أو أخرى جديدة تحتاج إلى إنشائها، كمعلمى الطوارئ والمدارس الابتدائية الإجبارية، ومعلمى التربية الأساسية.

وحتى عام ١٩٤٩م كان نظام الإعداد يتم فى مدارس خاصة مدة الدراسة بها لا يزيد عن ثلاث سنوات، ويعين خريجوا هذه المدارس للتدريس فى المدارس «الحضانة – المرحلة الابتدائية – المرحلة الإعدادية» أما معلموا المرحلة الثانوية فإنهم يعدون فى مستوى الكليات الجامعية.

وبحلول عام ١٩٥٠م سنت الحكومة قوانيناً هامة لرفع المستوى المادى للمعلمين عامة ولمعلمى المدارس الابتدائية خاصة لما لهم من أثر فعال فى

إعـادة بناء الوطن، وتعـد لهـم الحكومـة برامج للتـدريب العـملى فى أثناء العطلات، وتتيح لهم فرصة الدراسة المهنية مع الفلاحين والعمال. (٢٧).

وفى عام ١٩٧٨ أصبح هناك ١٦١ كلية لإعداد المعلمين وجامعات عادية تقدم الإعداد فى صورة برامج لمدة ٤ أعوام لتدريب المعلمين فى المدارس المتوسطة وبرامج أخرى لمدة ٣ سنوات تعطى للمعلمين فى مدارسهم ومؤسساتهم التعليمية، بعدها يتخرج المعلم ويحصل خلال هذه البرامج على:

أ- نظريات التربية وتدريبات عملية.

ب- جملة من الحقائق السياسية والأخلاقية والثقافية والعلمية.

والمستوى الثالث للتخرج يحصل عليه المعلم عندما يختار من قبل أى كلية تعليمية لإعداد المعلمين من خلال تدريبهم على الأبحاث العلمية.

ونلاحظ أن المعلمين غير قادرين على تغيير مهنتهم من مكان لآخر، لأنه لابد أن يقضى فترة عمل داخل المنطقة (البيئة) التى خدم بها بعد التخرج مباشرة. ولابد من تخطيط توزيع المعلمين على المناطق التعليمية حتى تغطى كل متطلبات هذه المناطق من المعلمين اللازمين لإتمام العملية التعليمية بها[٢٨].

وبعد عام ١٩٨٥م وضعت خطة لتطوير إعداد المعلم وتأهيله تستمر لمدة ١٥ سنة متتالية تنطلق من متطلبات استراتيجية التعليم وتلبية احتياجات التحديث ورغبة الشعب فى ذلك والتطورات العالمية والمحلية، ويتم ذلك على المراحل التالية:

المرحلة الأولى:

يتم فيها إعادة تدريب وتنظيم وتثبيت هيئات التدريس الحالية وذلك

لرفع كفاءتهم فى العمل وإضافة المعلمين الجدد وتهيئتهم لتدريس المواد التى تفتقر إلى مزيد من المعلمين.

المرحلة الثانية:

يتم فيها إعادة تدريب واستكمال احتياجات التعليم والاهتمام بإعداد المعلمين فى الجوانب المهنية والثقافية والوطنية وتأهيلهم لتولى مسئولياتهم فى مجال التربية والتعليم.

المرحلة الثالثة:

تتمثل فى إعداد كفاءات من المعلمين ذوى قدرات متميزة يمكن أن ترتكز عليهم عملية التعليم فى القرن القادم ومع إصرار الحكومة على تطبيق التعليم الإسلامى فى جميع أنحاء البلاد.

وبعد عام ١٩٩٠م ظهرت نظرة مستقبلية لبناء فريق من المعلمين، اعتماداً على أن: **«الأمل فى نهضة الأمة معقود على التعليم، الأمل فى نهضة تعليمية معقود على المعلمين وبناء فريق من المعلمين يتمتع باستعداد مهنى وسياسي جيد وتركيبة متناسقة من نسبى هو أساس إصلاح وتنمية التعليم».**

ويجب عقد العزم واتخاذ سياسات وإجراءات كبيرة من أجل رفع مكانة المعلم الاجتماعية وتحسين عملهم وأحوالهم الدراسية وظروفهم المعيشية بصورة كبيرة وبذل الجهد من أجل أن تكون مهنة المعلم أكثر مهنة تحظى بالاحترام والتقدير.

وحاول النظام التعليمى فى الصين إيجاد المزيد من التدعيم لعملية تدريب المعلمين باستخدامه لبعض السبل منها:

أ- تشجيع خريجى المدارس الثانوية المتميز على الالتحاق بمعاهد المعلمين.

ب- العمل بنظام الخدمة العامة للخريجين لضمان قيامهم بمهمتهم التعليمية.

حـ- تحمل مؤسسات التعليم الجامعى مسئولية إعداد معلمى المدارس الفنية والثانوية.

د- وضع وتنفيذ خطط تنمية المواهب والقدرات التعليمية لدى المعلمين.

هـ- إصلاح نظام المرتبات فى الأجهزة التعليمية ورفع مرتبات المعلمين خاصة.

و- وضع قاعدة إدارية قوية لرفع مستوى وكفاءة المعلمين واتباع أفضل السبل فى عمليات الاختيار والتدريب والترقية.

ز- تقديم خدمات اجتماعية عالية المستوى خاصة ما يتعلق بالإسكان والمعاش والتأمينات الاجتماعية للمعلمين وصندوق الرفاهية العاملين(٢٩).

ثامناً: إدارة التعليم:

التعليم لخدمة الأفراد، تلك المقولة التى اتخذتها الحكومة الصينية كمدخل لإدارة التعليم فى الصين. وإذا كان «ماو - Mao» هو أول من طور نظام (خط الكتلة Mass- Line)(٣٠). للحزب الصينى الوطنى الحاكم لاكتساب شرعية انتزاع التدعيم الشعبى فى الصين، منطلقاً من أسلوب النقد والنقد الذاتى لمجريات السياسة والإدارة داخل الحكم الصينى عامة،

خط الكتلة: نوع من القولبة الشعبية لمعتقدات وأفكار الأفراد تقوم بمسئوليات هامة هى:

١- كل مسئول فى هذه الكتلة عليه أن ينقل جملة الأفكار والمفاهيم بعد تركيزها من كتلة أو جماعته إلى جماعة أخرى بحيث يقنعهم بها بعد شرحها ونشرها فيما بينهم حتى يعتنقوها وتصبح جزء من معتقداتهم ويتخذونها مرجعاً لهم فى أى موقف مماثل.

٢- فى التربية، مفتاح المفهوم يكون الثقة بالنفس والثقة فى الموارد وسبل الإعداد للكتلة الشعبية وهم جذور الشباب الذين يعتمد عليهم فى إنجاز الأغراض فيما بعض.

الإدارة التعليمية خاصة، وبزغت فكرة الديمقراطية فى الصين الشعبية ولكن ديمقراطية التوجيه المركزى Democracy under centralized quidance. والتى صنفت المجموعات فى الصين إلى مجموعات الديمقراطية المركزية والتجمع العمالى.

ولكن بعد وفاة «ماوتس يونغ»، أصبح التعليم يخطو خطوات نحو الهيراركية البيروقراطية Bureaucratic - hierarchy على نحو يتخذ ٤ مستويات هى:

أولاً: المستوى المركزى The central-Level

ثانياً: المستوى المحلى The Provincial-Level

ثالثاً: المستوى الريفى أو القروى: The Country - Level

رابعاً: المستوى التنظيمى البيئى بين المدن واللجان:

The Local orginization within cities and communes.

أما فى يتعلق بالنوع الأول:

فنجد أن المستوى المركزى لإدارة التعليم يحقق الهدف الذى ينشده التربويون الصينيون، والأمر هنا تطلب إشراف وزارة التعليم إشرافاً شاملاً على شؤون التعليم فى كل مكان ولكل نوع من أنواع التعليم فى البلاد.

إلا أنه بعد عام ١٩٨٥م وانعقاد المؤتمر الشعبى الوطنى للتخطيط الكامل للتعليم والذى كان من أهم انجازاته أن تحل اللجنة الوطنية للتربية محل وزارة التربية وتتولى مهام التعليم فى جميع أنحاد البلاد. وهى اللجنة التى يرأسها وزير بدرجة نائب رئيس وزراء يعاونه فى تلك المهمة ثمانية أعضاء متفرغون ونواب اللجان الاقتصادية - العلمية - النقابية والمالية والعمالية الوظيفية.

وهذه اللجنة مسئولة فى الوقت الحاضر مسئولية كاملة ومباشرة عن رسم الاستراتيجيات والسياسات والتخطيط لتطوير قضية التعليم والتربية فى الصين. ثم القيام بمهمة التنسيق والتنظيم لتحسين وتطوير وتوحيد النظم الإدارية والقيام بالإصلاحات المطلوبة فى النظام التعليمى.

أما المستوى الثانى من الإدارة التعليمية

والمتعلق بالمستوى المحلى فتستخدم الصين الجديدة فى تحولها نحو هذا الإرتقاء بالتعليم أسلوب السير فى مسارين، فإلى جانب ما تعتمده الدولة من مؤسسات تعليمية، فإنها تساعد أيضاً الوحدات الجماعية (الكتل الشعبية - فرق الإنتاج) فى إدارة المدارس الأولية والثانوية، حيث يعدل أسلوب التعليم ليلائم الظروف الخاصة للمناطق الزراعية والرعوية وكذلك تيسير قبول التلاميذ.

لهذا نجد نوعين من المدارس نوع تديره الحكومة والآخر تنظمه الوحدات الجماعية مع مساعدات حكومية لها.

وهكذا بعد تأسيس جمهورية الصين الشعبية، أصبح التعليم فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة قضية مهمة تولها السلطات المحلية. وعملاً بالنظام الإدارى السابق أصبح لزاماً على السلطات الإقليمية وسلطات البلديات أن تضع السياسات والخطط التربوية المناسبة للتعليم المحلى، وتهيئة الموارد المالية اللازمة لها فى الوقت الذى تتولى منه الدوائر التربوية فى المدن والريف خطوات تطبيق هذه الخطط والسياسات وإدارة المدارس كل وفق نطاق صلاحياته.

وخلال عام ١٩٨٣م تم إدخال التعديلات على النظام الإدارى فى التعليم العام فى الريف. أخذت اللجنة المركزية للتعليم قراراً بشأن إصلاح

التعليم يتم بموجبه اعطاء السلطات المحلية صلاحية إدارة التعليم الابتدائى فى البلاد، وأن تكون هذه السلطات مهيأة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لوضع المبادئ المطلوبة فى مجال التعليم، كما تقوم بتنفيذ السياسات الموضوعة والنظم والخطط التفصيلية فى الوقت الذى تقوم فيه المركزية فى وضع الاستراتيجيات والخطط العامة للتعليم الابتدائى. وبموجب هذا القرار تقع على السلطات المحلية مسئولية إدارة المدارس المحلية وتوفير مستلزمات العمل فيها كما تقع عليها مسئولية توفير كل الطاقات والإمكانات لإدارة شئون التعليم.

تاسعاً: تمويل التعليم:

ليس من الممكن مقارنة تمويل التعليم فى الصين عن مثيله فى كافة دول العالم سواء من الناحية الكمية أو الكيفية نظراً لطبيعة إعداد السكان فى الصين واختلاف البيئات وتنوعها وبالتالى اختلاف طبيعة احتياجات كل مرحلة تعليمية وبيئة ومقاطعة، بحيث تتفاوت مستويات التمويل حسب ما سبق، ومن ثم يتطلب الأمر إعداد وتجهيز الاعتمادات التمويلية اللازمة لتلبية احتياجات التعليم على كافة جوانبه.

• جوانب تمويل التعليم:

أولاً: الاعتمادات الخاصة بمرتبات العاملين فى كل جوانب العلمية التعليمية بداية من وزير التعليم وحتى الإداريين والعمال الخدميين.

ثانياً: الاعتمادات الخاصة بتمويل بناء المدارس وتجهيزها من الناحية التقنية والرياضية والثقافية والتوسع فى ذلك خاصة فى المناطق الريفية.

ثالثاً: الاعتمادات المالية المطلوبة لتطوير التعليم وتلبية الاحتياجات العامة المساعدة فى عملية التعليم كالتدريب والمنح والبعثات التعليمية.

رابعاً: الاعتمادات المالية اللازمة لمواجهة الأزمات التعليمية والكوارث التى قد تحدث بسبب عوامل طبيعية كالفيضانات أو عوامل إنسانية كأخطاء الأفراد.

• النفقات السنوية على التعليم:

منذ عام ١٩٧٩ يتم تمويل نفقات التعليم عن طريق المقاطعات، بحيث ينفق على الخدمات والمجالات المتنوعة كالثقافة والصحة والتربية حوالى ٨ - ١٠ ٪ من معدل الدخل القومى، بينما لا يزيد ما يخصص للتعليم عن ٥ ٪ من سنة الدخل القومى.

ولكن مع تنوع مجالات الحصول على التمويل اللازم للتعليم مثل الهبات من المؤسسات والمشروعات والتعاونيات الريفية الاقتصادية والأفراد والدخل الناتج عن برامج دراسة العمل، والمقارنات التى تتم بصفة دائمة بين نسبة الدخل والمصروفات مراعاة لعدم وجود تجاوزات لا يمكن التحكم فيها أو إدراكها أثناء سير العام الدراسى. أصبح المرصود المالى من الميزانية العامة للدولة للإنفاق على التعليم يتراوح ما بين ٩,٩ ٪ إلى ١٧,٢ ٪ من ١٩٨٥ وحتى عام ١٩٩٢م بحيث زادت نسبة الإنفاق على التعليم ما يزيد عن ثلاثة أمثال ما كان ينفق فى السبعينيات، وذلك بغرض تحديث وتطوير أجهزة التعليم المختلفة وتنظيماته (٣١).

ونلاحظ أن عملية جمع الميزانيات الإضافية لتدعيم التعليم، معيار مهم تبنته الحكومة الصينية فى المرحلة الحالية، وذلك لرفع معنويات مختلف قطاعات المجتمع ودفعهم للمساهمة فى تطوير التعليم ودعمه وتعزيزه. ونجد أن كل مقاطعة أو سلطة فى الولاية تتبنى عمل اجتماعاً عاماً موسعاً لبيان الاحتياجات الفعلية لميزانية التعليم، وتوضيح الأوضاع الاقتصادية

والامكانيات المتاحة، وعرض الحقائق كاملة فى أساليب التمويل وتوزيعها ونسب الالتزام الفعلى لكل مرحلة ومن ثم يبذل الجهد لجمع الأموال اللازمة لذلك لتنفق بالكامل على مصالح النظام التعليمى فى الإقليم أو الولاية نفسها، ومن خلال لجنة الموازنة العامة للإقليم أو الولاية توضع خطة الموازنة المخصصة للتعليم وما ينفق وما يتبقى كمدخر للنهوض بالتعليم.

وهناك مناطق أخرى تعتمد على تمويل وتطوير التعليم من خلال فرض ضرائب تصل إلى ١ ٪ على البضائع المنتجة، وتخصص كلها للتعليم تحت إشراف لجان إدارية إقليمية موحدة.

ويمكن الإشارة هنا إلى أن كل ما يجمع عن طريق الهبات أو الضرائب أو الجمعيات الأهلية لصالح التعليم لا يخصص أى جزء منه لرواتب المعلمين أو حوافزهم، بل يخصص كل ما يجمع للانفاق على المدارس الابتدائية والمتوسطة فحسب.

ونجد أن نظام التعليم فى الصين يعتمد على ما يسمى (تحليل الاحتياجات) Needs - Analysis وهى طرق محاسبية لاستعراض:

١- الزيادة السنوية المتوقعة لأعداد التلاميذ فى كل المراحل.

٢- الاحتياجات الفعلية التعليمية لكل الزيادة المتوقعة.

٣- المطلوب بناءة من المدارس أو إعادة صيانته من المتهالك.

٤- المتوقع الحصول عليه من مساهمات العائلات لتعليم أبنائهم.

٥- الميزانيات المطلوب رصدها لمدارس الريف والأقاليم الحضرية.

ومن ثم نجد أن هناك استيعاب مسبق لكل المشكلات والاحتياجات والمصروفات من جانب النظام الإدارى المالى فى نظام التعليم الصينى،

وبالتالى تستطيع المؤسسات المالية المسئولة مواجهتها فور وقوعها دون تأثير كبير على مسار العملية التعليمية لكافة مراحل التعليم.

• التعليم للجميع:

كانت الطفرة الاقتصادية اليابانية فى السبعينيات وأوائل الثمانينيات والتى أذهلت العالم، وقد سماها الخبراء وقتئذ «المعجزة الاقتصادية اليابانية» وبينما كان العالم يواصل دهشته لهذه المعجزة التى خرقت نواميس النمو الاقتصادى فوجئ بتطور مماثل يتسلل إلى عدد من دول القارة الآسيوية، وهى الدول التى عرفت وقتها بـ «النمور الآسيوية»، ومنذ سنوات أصيب العالم بدهشة مضاعفة عندما وجد الصين قد حققت تقدماً اقتصادياً هائلاً ومتسارعاً عاماً بعد عام. وقد غير هذا التقدم معالم الحياة الصينية، وغير أيضاً موقع الصين على خريطة التأثير العالمية.

• إطلالة على جوانب التقدم الاقتصادى:

١- إذا كان الاقتصاد الصينى قد نما بنسبة ٩,٦٪ سنوياً فى المتوسط فى الفترة من ١٩٨٠ م - ١٩٩٣م، وخلال الفترة نفسها حقق قطاع الصناعة نمواً يبلغ ١١,٥٪ سنوياً فى المتوسط، فإننا نجد أن هذا النمو قد مر بحالة ازدهار كامل بحيث يتجاوز أهداف الخطة خاصة فى الفترة من ١٩٩١م - ١٩٩٥م، واعتمد اعتماداً كاملاً على القطاع الصناعى الذى زاد بنسبة ١٧,٤٪ سنوياً خلال سنوات الخطة التابعة.

٢- أصبحت الصين منذ عام ١٩٩٣م أكبر دولة مستقبلة للاستثمارات فى العالم، ففى عامى ١٩٩٣م - ١٩٩٤م استقبلت استثمارات أجنبية قيمتها نحو ٢٧,٥ مليار دور سنوياً ، كما استقبلت ٢٢,٥ مليار دولار فى الأشهر الثمانية الأولى من عام ١٩٩٥م وبذلك احتلت الصين

المركز الأول بين الدول المستقبلة للاستثمارات الأجنبية الذى كان مقتصر على الولايات المتحدة لسنوات طويلة.

٣- بناء على النجاح الاقتصادى فى الصين، استطاعت تخفيض معدلات التضخم بصورة كبيرة، وفى ضوء الاحصاءات العالمية فمن المتوقع أن تسيطر بنسبة أكبر على معدل التضخم فى الخطة الخمسية الحالية، وتولى خطة خاصة بالاكتفاء الذاتى بإنتاج الغذاء، والسيطرة على أسعار السلع الغذائية التى كانت لفترات قريبة المسئول الأول عن التضخم.

٤- يمكن القول أن الصين قد استندت لتحقيق انجازها الاقتصادى السابق الإشارة إليه فى النقاط السابقة على عدد من الأسس والمبادئ والسياسات الخارجية والداخلية تستعرض منها مايلى:

أولاً: على الصعيد الداخلى:

اعتمد النظام الصينى الحاكم على سياسة مالية متوازنة، وأبقى الإنفاق العام فى مجمله لا يزيد عن ٧,٥٪ من الناتج القومى الإجمالى للصين، وهو واحد من أدنى مستويات الانفاق العام فى العالم.

كذلك اعتمدت الصين على سياسة نقدية مرنة بدأت بتخفيض سعر «اليوان» (العملة الصينية) لإنعاش الصادرات، وتشجيع الاستثمارات الأجنبية، فانخفض سعر من ٥,٣ يوان لكل دولار أمريكى واحد فى بداية عام ١٩٩١م إلى نحو ٨,٧ يوان لكل دولار فى عام ١٩٩٤م قبل أن يبدأ اليوان الصينى فى الصعود ليصبح ٨,٣ يوان لكل دولار بعد ذلك بسنوات فى ظل الاحتياطات الصينية الكبيرة من العملات الأجنبية، والفائض المتواصل للميزان التجارى الصينى والثقة المحلية والعالمية فى قوة العملة

الصينية، وطفقت الصادرات الصينية تتنامى بمعدلات تزيد على ٢٠٪ سنوياً دون الحاجة إلى خفض قيمة اليوان، بل أنه ظل يرتفع سنة تلو الأخرى فى مقابل الدولار.

وترجع هذه الطفرة كلها إلى أن الصين اعتمدت على آليات السوق كموجّه للإنتاج وتخصيص الموارد، حتى بالنسبة للقطاع العام والاستثمارات العامة الجديدة.

ثانياً: على الصعيد الخارجي:

فإن الصين تجيد ترويج سوقها الاستهلاكية الهائلة كحافز للمستثمرين الأجانب لفتح استثماراتهم فى اقتصادها، كما تستخدم ضخامة سوقها المحلية كورقة رابحة فى مفاوضاتها التجارية مع شركائها الرئيسيين - خاصة الولايات المتحدة الأمريكية - فرنسا - ألمانيا - ثم تعمل على تطوير مهارات التسويق الخارجى واختراق الحواجز غير الجمركية التى تواجه صادراتها إلى أسواق العالم المختلفة.

وفضلاً عن كل ذلك الاستقرار السياسى الذى تعيشه الصين والذى تأكد بانتقال السلطة فى هدوء من الزعيم الراحل «دنغ شياو بنج» قبل وفاته بسنوات إلى «جيانغ تسه مين»، وغياب أى صراع على السلطة، ولقد ساهم ذلك فى زيادة ثقة الاستثمارات الخارجية(٣٢).

ولقد كان لتطبيق هذه السياسات سواء على المستوى السياسى أو الاقتصادى أو التجارى أو التكنولوجى، فضلاً على توفير القواعد القانونية التشريعية السليمة لحماية حقوق الإنسان وحرياتهم وأسلوب حياتهم أثراً فعالاً فى تطوير الاستراتيجية الراهنة لتنمية برنامج التعليم للجميع فى الصين لتركز على نقاط ضرورية نوجزها فيما يلى:

١- القضاء على الأمية:

هو هدف الحكومة الصينية على المدى الطويل، يؤكد عليه النواب (مجلس الشعب) باعتبار التعليم حق لكل فرد، بحيث صدر عام ١٩٨٦م قانون الإلزامية للتعليم لفترة لا تقل عن تسع سنوات وينطبق هذا القانون على كل الأفراد على اختلاف الجنس، ثم صدر عام ١٩٨٨ عدة لوائح خاصة بمحو الأمية لكل المواطنين الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر والأربعين (الأميين - أنصاف الأميين).

ثم صدرت عدة لوائح فيما يتعلق:

- قانون حماية المكفوفين - حماية حقوق الطفل عام ١٩٩٠م.
- قانون حماية حقوق المرأة - خطر اشتغال الطفل عام ١٩٩٢م.

٢- زيادة ميزانيات التعليم الابتدائي إلى ٣٤٠٫ من عام ١٩٨١ - ١٩٩١.

بحيث استخدمت هذه الزيادات المالية فى إعادة تجديد المدارس الابتدائية، وإزالة المدارس الآيلة للسقوط، وأعطيت الأولويات لتوفير المدرسين المؤهلين للنهوض بالتعليم الابتدائى حيث خصصت الصين عام ١٩٨٠ ١,٣ بليون ين لتأهيل المعلمين وتدريبهم، حتى وصل عدد المدرسين المتفرغين للمدارس الابتدائية حتى عام ١٩٩١ إلى ٤,٤٦٥ مليون معلم.

٣- تحسين جودة التعليم عن طريق المزيد من الاصلاح.

بحيث يصبح الاصلاح هدف أساسى للتعليم فى الصين، بداية من اصلاح وتحسين التعليم نفسه، بتطوير أساليب التدريس، تدريب المعلمين، اصلاح المناهج وإزالة مشكلاتها ثم الاستفادة من التنمية الاقتصادية لتوفير ميزانيات أكبر للتعليم ومحاولة استخدام التعليم

كوسيلة للتنمية الاجتماعية الشاملة.

كما اهتم النظام باستخدام أساليب مستحدثة لتقويم الأداء التعليمى سواء فيما يتعلق باختبارات التلاميذ أو بالأداء الوظيفى للمعلمين.

٤- تقديم الإعانات اللازمة للمناطق المختلفة

حيث خصص النظام فى السنوات العشر الأخيرة حوالى ١٥٠ مليون ين للمناطق المتخلفة وذلك لتساهم معها فى بناء المدارس وتطوير الطرق واستحداث الأساليب وتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة للتدريس. والسماح لبعض المنظمات غير الحكومية تقديم أنشطة لخدمة برنامج التعليم للجميع كشعار الدولة فى الصين[٣٣].



المراجـــع

(١) إبراهيم نافع، الصين **معجزة نهاية القرن العشرين**، القاهرة، مركز الأهرام للترجمة والنشر: ١٩٩٩، ص ٨ - ٢٠.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠.

(٣) محمد قدرى لطفى، **دراسات في نظم التعليم؛ في التربية المقارنة**، القاهرة: دار مصر للطباعة، د. ت، ص ٢٢٨.

(4) Chiu - Sam Tsang, ***Society, Schools and Progress in China***, London, Robert Max Well, M.C., M.P., 1968, pp. 3 - 9.

(٥) عبد الخالق عبد الله، **العالم المعاصر والصراعات الدولية**، الكويت، سلسلة كتب عالم المعرفة، يناير، ١٩٨٩م، ص ص ٧٤ - ٧٥.

(٦) محمد قدرى لطفى، المرجع السابق، ص ٢٣١.

(7) Chiu - Sam Tsang. Idib, pp. 3 - 6.

(٨) **مجلة العلوم التربوية**، من الخبرات العالمية في التربية، برنامج اصلاح وتطوير التعليم فى الصين، المجلد الثانى، العددان الثانى، الثالث، يونيه (١٩٩٦)، ص ص ٥٩ - ٨٩.

(9) Brian Holmes, ***"Equality and Freedom in Education"***, London, Georrg Allen & Unwin, 1985, pp. 178 - 179.

(١٠) إبراهيم نافع، المرجع السابق، ص ص ٩ - ١٠.

(11) Brian, Holmes, Ibid., pp. 181 - 183.

(١٢) ل. ميكرجى، **التربية المقارنة**، ترجمة محمد قدرى لطفى، القاهرة: دار الفكر العربى، ط ٣، ١٩٧٥، ص ٣٠٠.

(١٣) المرجع السابق، ص ٣٠١.

(14) Brian Holmes, Ibid., pp. 180 - 181.

(١٥) شبل بدران، فاروق شوقى البوهى، **التربية المقارنة**، الإسكندرية، مطبعة الجمهورية، ١٩٩٩، ص ٣١١.

(16) Brian Holmes, Ibid., pp. 7 - 8.

(17) Chiu - Sam - Tsang, Ibid., pp. 154 - 155.

(١٨) من الخبرات العالمية فى التربية، مرجع سابق، ص ٨٣.

(١٩) محمد قدرى لطفى، مرجع سابق، ص ص ٢٣٨ - ٢٣٩.

(٢٠) من الخبرات العالمية فى التربية، المرجع السابق، ص ص ٦٤ - ٦٥.

(21) Chiu - Sam - Tsang, Ibid., p. 159.

(22) Chang - Tu - Hu, *"Aspects of Chinese Education* (New York: Columbia Teachers College Press, 1969), pp. 135 - 136.

(٢٣) **مجلة العلوم التربوية**، برنامج دراسى للمرحلة الابتدائية والاعدادية لنظام اليوم الكامل للتعليم الأساسى المجانى فى جمهورية الصين الشعبية، مرجع سابق، ص ص ٩٦ - ٩٧.

(24) Chiu - Sam - Tsang, Idib, p. 183.

(٢٥) شبل بدران، فاروق البوهى، مرجع سابق، ص ٣٣٨.

(26) Suzanne Pepper, *"Chinese Education after Mao: Two Steps forward, two stepsback, and begin again"*, China Quarterhy, no. 81 (March 1980), pp. 1 - 65.

(٢٧) محمد قدرى لطفى، مرجع سابق، ص ص ٣٤١ - ٣٤٢.

(28) Brian Holmes, Ibid., p. 192.

(٢٩) برنامج اصلاح وتطوير التعليم فى الصين، **مجلة العلوم التربوية**، مرجع سابق، ص ص ٥٩ - ٨١.

(30) Brian, Holmes, Ibid., p. 199.

(31) Liu Xiyao, ***"Tepot of the National Educational Work Comference***, April, 1993, Chinese Educational Finance, Vol. XII, No. 1-2 (1993): 17 - 18.

(٣٢) إبراهيم نافع، مرجع سابق، ص ص ٢٦ - ٣١.

(٣٣)**مجلة العلوم التربوية**، الوضع الراهن واستراتيجيات تنمية برنامج التعليم للجميع فى الصين، مرجع سابق، ص ص ٨٢ - ٨٨.

الفصل الثامن

التعليم فى دول العالم المتقدم

- النظام الإقتصادى.
- النظام الإجتماعى.
- النظام السياسى.
- النظام التعليمى.



التعليم في دول العالم المتقدم

مقدمة :

عرضنا فى الفصول السابقة للتعليم فى كل من الدول المتخلفة والتابعة ، وكذلك دول العالم الثالث والعالم النامى والذى تتفاوت التبعية المباشرة وغير المباشرة بدرجات متفاوتة للدول الرأسمالية الاحتكارية ، وسوف نعرض فى هذا الفصل الى دول العالم المتقدم وهى الدول المتقدمة صناعياً والتى تحاول جاهدة بقاء الأوضاع الدولية على ما هى عليه ، حيث أن ذلك يحقق مصالحها فى تسويق منتجاتها وإحتكار السوق التجارى العالمى كذلك فى تصدير الأنظمة التعليمية .

ونحن نقول أن دول العالم المتقدم تمثلها الولايات المتحدة الأمريكية وغالبية دول أوروبا الغربية وكندا واليابان وهى الدول التى حققت تقدماً صناعياً هائلاً واستخدمت أعقد أنواع التكنولوجيا ، ووصلت الى درجة من الوفرة الإقتصادية ، ولكن ذلك لا يعنى أن تلك الدول ليس لها مشكلات أيضا ، فالتخلف له مشكلاته وكذلك التقدم له ايضا مشكلاته ، صحيح أن هذه المشكلات تختلف عن مشكلات التخلف من حيث نوعيتها وحجمها وضررها ، ولكنها موجودة ويجب التنبية اليها فالجوع مشكلة والتخمة مشكلة أيضا . ولكن درجة الخطورة والأسباب وطرق العلاج مختلفة فى الحالتين .

أولاً : النظام الأقتصادى :

تمتاز الدول المتقدمة بإرتفاع ملحوظ لنصيب الفرد من الدخل القومى، حيث يزيد عن ٦٠٠٠ دولار سنوياً فيما عدا انجلترا واليابان فيقل فيها عن ٦٠٠٠ دولار . على الرغم من أن اليابان أكثر تقدما من حيث التصنيع من انجلترا ، كما يزيد متوسط نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى فى البلاد المتقدمة ثلاثة أمثاله فى البلاد النامية وثلاثة عشر مثلا عن نصيب الفرد من إجمالى الدخل القومى فى البلاد المتخلفة وذلك حسب المقاييس الإقتصادية وحسب تنمية القوى البشرية .

ومن المؤكد أن البلاد المتقدمة باستثناء الأرجنتين ظلت تواصل النمو من الناحية الإقصادية طيلة الأربعين السنة الأخيرة . وكان نمو بعضها أسرع من نمو بعضها الآخر . ويتمثل ذلك بوجه خاص فى فرنسا وألمانيا الغربية واليابان والأتحاد السوفيتى . والكفاية الإنتاجية فى الزراعة فى معظم هذه البلاد مرتفعة . ولهذا فإن النسبة للعاملين من السكان فى الزراعة تقل بوجه عام عن ٢٥ ٪ وفى بعض البلاد مثل بريطانيا التى تستورد الأغذية تصل هذه النسبة الى ٥ ٪ ، فى حين إنها فى الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث الكفاية الإنتاجية الزراعية ضخمة للغاية ، لم تزد على ١٢ ٪ فى عام ١٩٥٠ أما فى الأتحاد السوفيتى (سابقا) فمازالت ٥٠ ٪ .

وكذلك نلاحظ فى كثير من هذه البلاد تزايد نسبة القوى العاملة المستخدمة فى الأعمال الخاصة ، وتناقصاً (نسبياً) فى القطاع «الصناعى» بما فى ذلك تصنيع السلع والتعدين والإنشاءات والنقل . من ذلك مثلا أن

ما يقرب من نصف القوى العاملة فى الولايات المتحدة الأمريكية فى عام١٩٦٠ كانت تعمل فى مجالات التجارة والمالية والعقارات والتأمين والخدمات التعليمية والشخصية والأدارة العامة ، فى حين أن نسبة المشتغلين بهذه الأعمال فى الأتحاد السوفيتى كانت أقل من ٢٠ ٪ . وبعبارة أخرى ان القوى العاملة أصبحت متنوعة ، وأن هناك حاجة الى الموارد البشرية على إختلاف مواهبها ومستوياتها التعليمية . وفى نفس الوقت لا بد من الاعتراف بأن بعض البلاد ، وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا مازال فيها قدر من القوى العاملة البشرية المعطلة والناقصة التشغيل وذلك بالقياس الى مستوى الاستخدام فى البلاد المتقدمة التى كان معدل النمو فيها أسرع ، فوصلت البطاله فى الولايات المتحدة الأمريكية حوالى ١٢ ٪ عام ١٩٨١ . والجدول التالى يوضح تطور توزيع القوى العاملة على قطاعات الاقتصاد المختلفة فى بعض البلاد المتقدمة .

جدول رقم (٢٣)

تطور توزيع القوى العاملة على قطاعات الاقتصاد

المختلفة فى بعض البلاد المتقدمة

الدولة	السنة	الزراعة ٪	الصناعة ٪	الخدمات ٪
بريطانيا	١٨٨١	١٣ ٪	٥٠ ٪	٣٧ ٪
	١٩٢١	٧ ٪	٤٩ ٪	٤٤ ٪
	١٩٦١	٤ ٪	٤٩ ٪	٤٧ ٪
فرنسا	١٨٨٦	٥١ ٪	٢٦ ٪	٢٣ ٪
	١٩٠٦	٤٣ ٪	٣٠ ٪	٢٥ ٪
	١٩٥٧	٢٦ ٪	٣٧ ٪	٣٧ ٪
ايطاليا	١٨٨١	٥٧ ٪	٢٦ ٪	١٧ ٪
	١٩٢١	٥٦ ٪	٢٤ ٪	٢٠ ٪
	١٩٦١	٣٣ ٪	٢٨ ٪	٣٩ ٪
الولايات المتحدة	١٨٧٠	٥٣ ٪	٢٢ ٪	٢٥ ٪
	١٩١٠	٣٢ ٪	٣١ ٪	٣٧ ٪
	١٩٦٠	٨ ٪	٣٩ ٪	٥٣ ٪
اليابان	١٨٨٠	٨٢ ٪	٦ ٪	١٢ ٪
	١٩٢٠	٥٥ ٪	١٧ ٪	٢٨ ٪
	١٩٦١	٣٣ ٪	٢٨ ٪	٣٩ ٪

المصدر : الأمم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٨٥ .

وبنظرة متفحصة الى بيانات الجدول السابق يتضح لنا أن نسبة القوى العاملة من السكان فى قطاع الزراعة فى تناقص ملحوظ ومستمر حيث كانت عام ١٨٧٠ حوالى ٥٣ ٪ وصلت الى حوالى ٨ ٪ عام ١٩٦٠ فى الولايات المتحدة . وكانت حوالى ٥٧ ٪ عام ١٨٨١ وصلت الى حوالى ٣٣ ٪ عام ١٩٦٠ فى ايطاليا . وعلى الطرف الأخر نجد أن نسبة العاملين فى الصناعة من القوى العاملة فى البلاد المتقدمة فى تزايد ملحوظ ايضا ، حيث كانت حوالى ٢٢ ٪ عام ١٨٧٠ وصلت الى حوالى ٣٩ ٪ عام ١٩٦٠ فى الولايات المتحدة . وكانت حوالى ٢٦ ٪ عام ١٨٨١ ووصلت الى حوالى ٢٨ ٪ فى عام ١٩٦١ فى ايطاليا . كما يمكن ملاحظة أن نسبة العاملين من القوى العاملة فى جميع البلدان فى تزايد مستمر فى قطاع الخدمات .

ولكى تكون هناك مقارنه واضحة سنعرض لتوزيع القوى العاملة فى جميع مجالات الاقتصاد فى كل من البلاد النامية والبلاد المتقدمة فى الفترة من ١٩٥٠ الى عام ١٩٨٩ والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول رقم (٢٤)

تطور توزيع القوى العاملة على قطاعات الاقتصاد

المختلفة فى كل من الدول المتقدمة والنامية

(١٩٥٠ - ١٩٨٩)

مجموعة الدول	الســـنة	الزراعة ٪	الصناعة ٪	الخدمات ٪
الدول المتقدمة	١٩٥٠	٥ر٣٥ ٪	٣ر٣٢ ٪	٢ر٣٢ ٪
الدول النامية		٣ر٧٤ ٪	٥ر٩ ٪	٢ر١٦ ٪
الدول المتقدمة	١٩٦٠	١ر٢٩ ٪	٦ر٣٤ ٪	٣ر١٦ ٪
الدول النامية		٤ر٧٢ ٪	٣ر١١ ٪	٣ر٣٦ ٪
الدول المتقدمة	١٩٨٩	٠ر١١ ٪	٥ر٢٦ ٪	٥ر٦٢ ٪
الدول النامية		٩ر٦٠ ٪	٧ر١٢ ٪	٤ر٢٦ ٪

المصدر : الأمم المتحدة ، تقرير التنمية لعام ١٩٩٢ ، ص ١٩٥ .

ثانيا : النظام الإجتماعى :

الإتجاه السائد بصفه أساسية فى بلاد العالم المتقدم هو الإتجاه الديمقراطى الذى يتضمن قدراً كبيراً من إسهام الراشدين من المواطنين فى العمليات السياسية المعبرة عن مصالح الطبقات الكبيرة والمتوسطة فى هذه البلاد . وقد يرجع ذلك إلى إنتشار التعليم العام فى هذه البلاد والذى يعد الأفراد للمواطنة الصالحة فى مجتمع رأسمالى وديمقراطى .

ولكن هذه البلاد تختلف من حيث طبيعة هيئات القيادة فيها وبخاصة فى المراحل المبكرة لتطورها الإجتماعى والسياسى . ففى بعض البلاد مثلا

نجد صفوة من الطبقة الوسطى المشتغلة بالصناعة (أصحاب رؤس الأموال) وفلسفه قوامها الديمقراطية العريضة والمساواة ظلت ملازمة لها فى معظم مراحل تطورها . ونجد فى بلاد أخرى بناءا طبقياً أكثر جموداً إنحدر اليها من فترة ما قبل الصناعة ، كما أن بعض البلاد بدأت سيرها على طريق التصنيع تحت قيادة ما قد تسمى بطبقة اقطاب الصناعة (الرأسماليين) ونجد فى بلاد أخرى طبقة من المثقفين الثوريين الشيوعيين تنادى بايديولوجية هى جد مختلفة وتعرض خططاً وسياسات تختلف عما ينادى به الرأسماليون الصناعيون .

والبناء الطبقى فى كل البلاد المتقدمة يشمل الطبقات الآتية:

أ ـ **الطبقة الرأسمالية الكبيرة** : الرأسمالية الصناعية والتى تحتل المراكز القيادية وتسير دفة الأمور فى هذه المجتمعات وغالبا ما يكون بيدها السلطة والثروة .

ب ـ **الطبقة الرأسمالية المتوسطة** : الرأسمالية الصناعية التى لا تملك من السلطة والثروة قدر ما تملك الطبقة الرأسمالية الكبيرة وهى تعبر بشكل أو بأخر عن آرائها وحريتها من خلال الأحزاب الديمقراطية فى تلك البلاد .

جـ ـ **الطبقة الرأسمالية الصغيرة** : وهى تمثل الطلبة والموظفين الصغار والحرفيين وهذه الطبقة عددها كبير أيضاً فى تلك البلدان،وأيضا لها أحزابها السياسية الأكثر ثورية من بقية الطبقات السالفة الذكر .

د ـ **الطبقة العاملة**: وهذه الطبقة هى الطبقة التى تبيع قوت عملها ولا تملك أى مصدر للدخل سوى العمل لدى أصحاب الشركات

والمؤسسات الصناعية ونحن نجد أن معظم هذه الطبقة أوضاعها الإقتصادية والثقافية أفضل بكثير عن نظيرتها فى البلاد النامية وذلك نظراً لنضالها المستمر والمستميت للحصول على حقوقها المشروعة . ولهذه الطبقة حقوق فى الإضراب والتظاهر ضد أصحاب الأعمال ، حين يقع عليها غبن أو قهر من سلطة رأس المال المستغل .

وتعبر الأحزاب الشيوعية فى كل البلاد المتقدمة عن مصالح هذه الطبقة ، وفى ايطاليا مثلا يصل تعداد الحزب الشيوعى هناك حوالى ٢ مليون وفرنسا حوالى مليون وهما من أكبر الأحزاب الشيوعية فى أوروبا الغربية ، وكذلك يوجد فى الولايات المتحدة الأمريكية أحزاب شيوعية تدافع عن مصالح الطبقة العاملة . وبهذا فإن واقع هذه الطبقة أفضل بكثير عما هو عليه فى بقية دول العالم المتخلف أو النامى .

أما فى الأتحاد السوفيتى (سابقا) فحزب الطبقة العاملة كان هو المسيطر على دفة الحكم فيها وفق نظريته الماركسية اللينينية وبذلك فإنها تحكم بواسطة حزب واحد هو حزب الطبقة العاملة ولكن بعد عام ١٩٨٥ عندما طرح « جوربا تشوف » أفكارة عن « البروسترويكا » وقوام المجتمع السوفيتى يتداعى ، إلى أن وصل إلى الإنهيار الكامل عام ١٩٨٩ ، وسقط الحزب الشيوعى فى روسيا وكذلك فى بقيه البلدان الاشتراكية ، ومازالت هذه المجتمعات تشهد صراعاً حاداً وربما دموياً لتحديد وجهه المجتمع ، ولعل أشهر تلك الصراعات « صراع يلتسين مع البرلمان » فى اكتوبر ١٩٩٣ . أما الصورة النهائية لتلك المجتمعات فلم تتحدد بعد . كما تمتاز كل دول العالم المتقدم بوجود طبقات إجتماعية فيها ولكل طبقة حزبها المعبر عن مصالحها وإمتيازاتها الطبقية .

ثالثا : النظام السياسى :

لقد إجتازت الدول المتقدمة صناعياً أزمة العالم الثالث السياسية ، فنحن نجد فى هذه البلاد أن النظام السياسى فيها يقوم على أساس نظام تعدد الأحزاب السياسية ووجود جمهوريات وملكيات فيها بنسبة قليلة ، ويتنوع النظام السياسى فيها ، ففى الولايات المتحدة تأخذ بالنظام الرئاسى . وهو أن رئيس الدولة يدير شئونها من خلال البرلمان والكونجرس ومجالس النواب ، وفى بلاد أخرى مثل فرنسا وايطاليا واليابان تعتمد بشكل أساسى على النظام البرلمانى أى أن رئيس البرلمان هو المتصرف فى كافة الشئون الداخلية والخارجية من حيث أن حزبه السياسى يحوز على الغالبية من جماهير الشعب ، ويكون رئيس الدولة مجرد واجهه للمقابلات الرسمية فقط .

وفى هذه البلدان أيضا يتعمق معنى الديمقراطية الأصلية من حيث أحقية كافة قطاعات المجتمع فى تكوين الأحزاب واللجان والجمعيات العامة المدافعة عن الحريات والديمقراطية ، وحرية الانضمام الى المنظمات الدولية المهتمة بحقوق الإنسان . ولكن تحكم معظم هذه البلاد بشكل أساسى بواسطة الرأسمالية الكبيرة صاحبة رأس المال والمصالح الإقتصادية التى تدافع عنها احتكارات وشركات متعدده الجنسية واستنزاف المواد الخام من العالم المتخلف أو النامى . الأ أن هذه البرجوازيات تتيح ـ بالنضال التاريخى ـ ببقية الطبقات حرية العمل السياسى والحزبى وذلك دون متاعب أو مشاكل أمنية.

وبلدان العالم الثالث كثيراً ما تتباهى بديمقراطيتها محاولة أن تضرب

المثل ، ونود أن نؤكد حقيقة هامة ، هى أن الديمقراطية تعنى على الوجه الأخر لتلك العمله الديكتاتورية بمعنى أن حرية العمل الحزبى فى تلك البلدان تقع فى اطار الدفاع عن مصالح الرأسمالية بطبقاتها المختلفة ومن يخرج عن ذلك لا تتيح له الرأسمالية حرية العمل بتلك البساطة المتصورة .

وكذلك فى البلدان الإشتراكية المتقدمة ـ روسيا ـ نجد أن ديكتاتورية البروليتاريا تعنى ديمقراطية كل القوى السياسية والطبقية فى الدفاع عن مصالح الطبقة العاملة ، وما عدا ذلك سوف يكون لا ديمقراطية بمعنى ديمقراطية للطبقة العاملة ومن يدافع عن مصالحها ولا ديمقراطية على سواها .

وبذلك فإن تلك الصيغة المسماه « بالديمقراطية » ليست بالشكل الجامد الثابت بل هى متغيرة فى كل مجتمع وفق ظروفه ووفق المصالح التى يدافع عنها أو ينحاز اليها . فليست هناك ديمقراطية بشكل مطلق . إذا فادعاء الدول المتقدمة بأنها ديمقراطية أمر صحيح ، ولكنها فى ذات الوقت لا ديمقراطية . إلا أننا لا نملك إلاّ أن نشيد بالمكاسب التى حققتها الجماهير فى الدول المتقدمة من أجل الحصول على مكاسبها وحقوقها .

وترجع قوة البلاد المتقدمة فى العالم الحديث الى حد كبير إلى إنها أم صناعية ترتكز على أساس متين من العلم والتكنولوجيا . وتستند قيادتها السياسية بطبيعة الحال على قاعدة أكثر أتساعا من ذلك ، وهى تستطيع بفضل قوة نظمها التعليمية توفير سائر أنواع القوى البشرية العالية المستوى اللازمة للقيادة .

رابعا : النظام التعليمى :

لا شك أن بلاد العالم المتقدم قد تجاوزت بكثير بلاد العالم الأخرى من حيث نظامها التعليمى ومحتواه ، وأهدافه ، وغاياته . كما أن بلاد هذا العالم قد توصلت الى صيغ جديدة للتعليم والى أشكال عديدة تخدم وتحقق أهداف هذا النظام .. وسوف نعرض لكل من أنواع التعليم ودرجة التقدم التى وصل اليها .

١ - التعليم فى المرحلة الأولى (الأبتدائى) :

إستطاعت كل دول العالم المتقدم بلا إستثناء الى تعميم التعليم الابتدائى ، وإن اختلفت من حيث اتجاهاتها فيما يتعلق بتعميم هذا النوع من التعليم الأمر الذى يجب أن يوضع فى الإعتبار بالنسبة لدول العالم الثالث .

فنجد فى البلاد التى تؤمن بالفلسفة الديمقراطية تأكيدها منذ أمد بعيد على ضرورة توفير التعليم الأولى العام المجانى لجميع الأطفال فى سن هذا التعليم . فلقد بذلت جهود كبيرة فى منتصف القرن الماضى فى الولايات المتحدة الأمريكية لوضع نظام تعليمى أكثر صلاحية . وذلك استلزم من الشعب بناء مدارس جديدة ، والأخذ بنظام السلم الواحد فى المرحلة العامة ، وبذلك يعطى كل طفل الفرصة لإتمام تعليمة العام بمرحلتية .

وفى البلاد التى يتضح فيها التناقض الطبقى بدرجة أكثر حده بسبب جهود الطبقة العاملة فى نضالها للحصول على حقوقها ، مثل دول غرب أوروبا فإنها كانت أبطأ فى نشر التعليم الأولى العام بالمجان لأنها كانت أكثر

أهتماماً فى بادىء الأمر بتعليم فئة قليلة منتقاه ، وربما ممتازة أيضاً . ولكنها بالتأكيد تنحدر من أسر عريقة ، ولقد كان المحافظون البريطانيون فى أوائل القرن التاسع عشر ينتقدون صراحة مبدأ تعميم التعليم الإبتدائى . ففى عام ١٨٣٢ قال « كانون بل : **ليس من المفروض أن يلتقي أبناء الطبقة الفقيرة تعليما مرتفع التكاليف والمصاريف أو حتي يتعلموا القراءة والكتابة ، حيث ستؤدي الخطط المثالية لتعميم انتشار العلم والمعرفة ... إلي إختلاط المراتب والطبقات في المجتمع في حين أن علي هذه المراتب والطبقات يتوقف الصالح العام ، وسعادة الطبقات الدنيا ، بقدر ما تتوقف سعادة الطبقات العليا أيضا** . ولقد أدت مثل هذه الأفكار الى تأخر انتشار التعليم الأولى فى بريطانيا الى حوالى عام ١٨٩٥ ، على الرغم من أن النص على الزاميته فى قانون التعليم الأولى لعام ١٨٧٠ ، ومع ذلك لم تزد نسبة المواظبة فى المدارس الأولية من ٥ر٥٪ فى عام ١٨٧٠ ، وعن ٣ر١٢٪ فى عام ١٨٨٥ ، وعلى الرغم من الإصلاحات التى أعقبت ذلك ، الا أن مصروفات التعليم الأولى لم ترفع الا بصدور قانون ١٩٠٢ الذى رفع مدة التعليم الألزامى الى سن الرابعة عشر .

أما تجربة الأتحاد السوفيتى (سابقا) فى التعليم بالمرحلة الأولى فتختلف تماما عن تجربة البلاد المتقدمة الأخرى بسبب إختلاف الأيديولوجية والأهداف السوفيتية فى بناء المجتمع الشيوعى عن غيرها . «فكما أن الثورة الشيوعية قد حطمت النظام الإجتماعى الإقطاعى القديم ، فإنها قضت أيضا على المدارس القديمة المعبرة عن ذلك النظام الإقطاعى » ففى بادىء الأمر أنصب التأكيد على « مدارس العمل الموحدة » التى تهتم بتدريب المهارات ، ولكن الدولة عادت فى عام ١٩٣٤ الى تدريس البرامج

الاكاديمية الصارمة فى المدارس الإبتدائية ، واستمر ذلك حتى بعد الحرب العالمية الثانية وبعد انتصار الأتحاد السوفيتى على الألمان ، حين عملت «اصلاحات» ١٩٥٩ ـ ١٩٦٣ على تغير اتجاه الاهتمام الرئيسى مرة أخرى. فقد كان من أثره إطالة ساعات الدراسة ان ازداد مقدار ما يدرس من المواد الأكاديمية والعلمية العامة . كما ازدادت المواد المهنية والفنية بنفس النسبة . وفى سبتمبر ١٩٦٢ زيدت مدة التعليم الالزامى من سبع سنوات الى ثمان . وكان الغرض من تدريس التاريخ مثلا بإعتباره من المواد غير الفنية فى الصفوف الأولى « تنمية التقبل الواعى للقانون التاريخى العلمى الخاص بحتمية سقوط الرأسمالية وانتصار الشيوعية » وهذا القانون يسمى بقانون الحتمية التاريخية وذلك ضمن منهج المادية التاريخية الجدلية وهما منهجان للفلسفة الماركسية .

وتمتاز بلاد العالم المتقدم بتطور تعليمها عن بلاد العالم الثالث ويرجع هذا إلى أن نسبة المعلمين المؤهلين فى هذه البلاد أعلى منها فى بلاد العالم الأخرى . فمعظم هؤلاء المعلمين قضوا سنتين على الأقل فى التعليم العالى . كما أن إعداد المعلمين من الناحية التاريخية كان موضع إهتمام وعناية فى تلك الدول . ففى الولايات المتحدة ارتبطت النشأة الأولى لمدارس إعداد المعلم على المستوى الثانوى والعالى بإعداد معلمى الصفوف الإبتدائية. وساعد قيام كليات المعلمين والتربية فى الجامعات بكثير من الولايات على مواجهة الطلب المتزايد لمعلمى المرحلتين الأولى والثانية . ويعتبر إعداد المعلمين للتعليم الأبتدائى من الصناعات التعليمية الرئيسية .

أما فى بريطانيا فإن غالبية المعلمين فى مدارس انجلترا وويلز من

خريجى كليات المعلمين ذات السنتين ويلتحق الطلاب بها بعد اكمال الصف السادس من التعليم الثانوى العام . وتشترط اليابان فى معلمى المدارس الابتدائية إكمال أربع سنوات من الدراسة الجامعية ، وذلك منذ عام ١٩٤٩ .

وبديهى ان يختلف نظام إعداد معلمى المرحلة الأولى فى الأتحاد السوفيتى ، فحتى عام ١٩٥٩ كانوا يتلقون تدريبهم فى مدارس شبه مهنية إلى جانب معلمى مرحلة ما قبل المدرسة وقادة الشباب . وكانت مدة الدراسة أربع سنوات بعد اكمال سبع سنوات من التعليم العام . وبهذا كان معلمو المرحلة الأولى يحصلون على ما يعادل إحدى عشر سنة من التعليم . وهناك إتجاه الأن الى إعدادهم فى معاهد تربوية عليا مثل المدارس الثانوية .

٢ ـ التعليم فى المرحلة الثانية (الثانوية) :

لقد حققت معظم الدول المتقدمة درجة العموم فى التعليم الثانوى فمتوسط نسبة القيد (المعدلة) تزيد عن ضعف النسبة فى بلاد العالم الثالث ، حيث كانت أعلى نسبة لهذا القيد فى عام ١٩٦٠/٥٩ فى الولايات المتحدة حوالى ٩٥٫٣٪ ، وبريطانيا حوالى ٨٢٫١٪ ، والاتحاد السوفيتى ٣٣٫٩٪ ، والدانمارك حوالى ٣٠٫٥٪ .

ففى البلاد المؤمنة بالفلسفة الديمقراطية والمساواة نمت المدرسة الثانوية العامة ـ الولايات المتحدة ـ ففى عام ١٨٩٠ كان ثلاثة بنين وأربع بنات فقط من كل ١٠٠ شخص فى سن السابعة عشرة يتخرجون من المدرسة الثانوية ، ونصفهم من المدرسة الثانوية العامة [١٠]، وفى عام ١٩٥٩ أرتفع هذا العدد الى ٦٠ من البنين و ٦٦ من البنات ، كما أن كانوا

يتخرجون فى المدارس الثانوية العامة المعانة ، وتمثل مشكلة التسرب فى التعليم الثانوى مشكلة قومية مخيفة ، حيث تمثل تبديداً ضخماً فى شبيبة البلاد ، ولقد وصلت نسبة التسرب عام ١٩٥٦ حوالى ٣١٫٥٪ من إجمالى الذين التحقوا بالتعليم الثانوى بأمريكا .

وفى البلاد الذى يتضح فيها التمايز الطبقى بصورة كبيرة مثل بريطانيا، لم يفتح باب التعليم الثانوى أمام جميع الطلاب الا بعد عام ١٩٤٤ . ولقد كان الموقف قبل ذلك قاصراً على القادرين مالياً وأبناء الطبقات الغنية والميسورة مادياً (أى أبناء الرأسمالية البريطانية العريقة) . ولكن الموقف سرعان ما تغير بشدة بعد عام ١٩٤٤ ، أثر صدور قانون التعليم العام والذى بمقتضاه تسنى لأول مرة وضع « نظام متماسك للتعليم المجانى الالزامى فى المرحلتين الابتدائى والثانوى لجميع الأطفال من سن ١٥ على الأقل ، مع العمل على رفع الحد الأدنى لسن ترك المدرسة الى ١٦ سنة فى أسرع وقت ممكن .

وفيما بين عام ١٩٤٧ وعام ١٩٥٧ ازداد عدد طلبة المدارس الثانوية العامة بمقدار ٦٤ ٪ على الرغم أن فئة السن ١١ ـ ١٤ من السكان لم تزد أكثر من ١٦ ٪ . ولكن مشكلة التسرب بعد الخامسة عشر مازالت قائمة كما هى الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية .

أما فى فرنسا فقد ظل نظام التعليم يعتبر من أحسن نظم التعليم بالمعنى التقليدى ، نظراً لأهتمامه بالفردية والتنافس الشخصى . ولكنه كان علاوة على ذلك تعليم غير شعبى ، أى أنه كان تعليماً طبقياً موجها لطبقة دون سواها فى المجتمع ، ولقد استهدفت الأصلاحات الحديثة جعلة « أكثر ديمقراطية وأشد ميلا الى اللون العلمانى والفنى على غرار ذلك النمط الأمريكى » .

أما فى اليابان فقد وصلت نسبة القيد (المعدلة) فى المرحلة الثانوية حوالى ٧٩٫٤٪ ، وهى أعلى نسبة بعد الولايات المتحدة وبريطانيا . فبمقتضى القانون الأساسى للتعليم الصادر عام ١٩٤٧ ، أصبحت مدة الألزام تسع سنوات ، ست منها فى المدرسة الأبتدائية وثلاث فى « الثانوية الدنيا » والتعليم فيها بالمجان وتنفق عليه الدولة . كما تنفق على التعليم فى المدرسة « الثانوية العليا » ولقد اسفر قانون ١٩٤٧ على نظام يسمى « نظام الاتجاه الواحد » . الذى انشئت بمقتضاه إدارة للتربية ، ولقد تم « وضع نظام تعليمى موحد تماماً لجميع أنحاء البلاد » ولقد استهدف هذا النظام محاولة جعل التعليم ديمقراطيا على غرار النمط الأمريكى .

وفى الاتحاد السوفيتى الذى خطا خطوات واسعة فى توفير « التعليم الثانوى » للطلاب فيما بين سن ١٥ ـ ١٧ـ سنة ، حيث كان عدد الملتحقين بهذا التعليم لا يتجاوز ١٫٥ ٪ من فئة هذه السن ، ولكن بحلول عام ١٩٥٨ بلغت هذه النسبة حوالى ٣٣٫٦ ٪ .

ويمكن ملاحظة أن مستوى التعليم فى البلدان المتقدمة متقدم ومرتفع حيث يؤهل المعلمون تأهيلاً وتدريباً راقياً . ففى الولايات المتحدة يزداد عدد معلمى المدارس الثانوية من خريجى الكليات والجامعات . وفى بريطانيا من خريجى كليات المعلمين ذات السنتين ، و ١٥ ٪ منهم فقط من خريجى الجامعات ويزداد اليوم بصورة مطردة عدد خريجى الجامعات الذين يشتغلون بالتدريس ، أما إعداد المعلمين فى الاتحاد السوفيتى فكان يتم فى معاهد تربوية مدة الدراسة فيها أربع سنوات وفى عام ١٩٥٦ أضيفت سنة خامسة «ويعتبر التركيز القوى على المادة فى نظام التعليم السوفيتى معلماً بارزاً من معالم إعداد المعلمين فى إتحاد الجمهوريات السوفيتية ، فإن ٦٠ ٪ من التدريس ينصب على مادة تخصص المعلم فى المستقبل والمواد المتصلة بها

والباقى للعلوم التربوية .

والجدول التالى يوضح توزيع الطلاب على أنواع التعليم فى المرحلة الثانوية فى الدول العربية والدول النامية وكذا فى الدول المتقدمة ودول أوروبا وأفريقيا فى أعوام ١٩٧٢ و ١٩٧٣ .

جدول (٢٥)

توزيع الطلاب على أنواع التعليم الثانوى

عام ١٩٧٢ - ١٩٧٣

المنطقـــــــة	التعليم العام	التعليم المهنى	تدريب المعلمين
الدول العربية	١ ر ٨٦	٨ ر ١١	١ ر ٢
الدول النامية	٥ ر ٨٥	٤ ر ١١	٢ ر ٣
الدول المتقدمة	٧ ر ٧٥	٧ ر ٢٣	٦ ر ٠
أوروبـــــا	٣ ر ٦٤	٣ ر ٣٤	٤ ر ١
أفريقيـــــا	٩ ر ٨٢	٩ ر ١٢	٢ ر ٤

٣ - التعليم فى المرحلة الثالثة (العالية) :

لا شك أن التعليم العالى من أحد المعالم البارزة فى البلدان المتقدمة ، وإن نسبة القيد فيه فى (فئة العمر من ٢٠ ـ ٢٤ سنة) ضعف تلك النسبة فى البلدان النامية ، فآخر الإحصائيات لعام ١٩٩١ تدلنا ، على أن النسبه بلغت حوالى ١ر٣٠٪ فى اليابان ، وحوالى ٢ر٦٢٪ فى كندا ، ٦ر٥٩٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وحوالى ٨ر٤٠٪ فى الأرجنتين ، وحوالى ٧ر٣٢٪ فى بلجيكا ، و ٥ر٣٤٪ فى فرنسا ، وروسيا ٦ر٢٣٪ ، وأسبانيا

٥ر٣١٪ وحوالى ٤٠،١٪ فى فلندا .

ولقد كان نظام التعليم العالى فى كل البلدان المتقدمة فى نشأته تعليماً كلاسيكياً وتقليدياً ، ففى دول غرب أوروبا كان التعليم العالى سابقاً على الثورة الصناعية وموجها نحو تعليم الطبقة الأرستقراطية الإقطاعية وطبقة كبار رجال الدين وطبقة النبلاء فى إنجلترا وكان ذلك فى جامعات «إكسفورد وكمبردج» وفى الولايات المتحدة فى جامعة «هارفارد» خصصت فى البداية لإعداد رجال الدين والمهن الأدبية ، وبذلك فقد كان التعليم العالى فى بدايته خاليا من العلوم والاتجاهات المهنية ويميل إلى الدراسات الأدبية والدينية .

ومع عصر الثورة الصناعية والثورة الإجتماعية الفرنسية بدأ الاهتمام بالتصنيع ، واستطاعت الرأسمالية أن تنتج أكثر من حاجة مجتمعاتها ولجأت الى تصدير تلك المنتجات ، ومع بداية هذا العصر الرأسمالى بدأ الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا والدراسات المهنية الحديثة والإعداد المهنى للعمال والفنيين والخبراء ... الخ . وذلك إستجابة للتطورات الصناعية والعلمية الحديثة التى تم الوصول اليها ، وأصبح العلم والتقدم العلمى دليل رقى وتقدم المجتمعات ، وكذلك دليل البحث عن راحة الإنسان ، وإن تحل الآله والأختراع مكانه فى العمل وبذلك يقل الجهد اليدوى الذى يبذله فى الصناعة . مع ذلك بدأت كل جامعات العالم المتقدم تهتم بالعلوم والهندسة ..... الخ .

كل هذه التغيرات أدت الى وصول التعليم العالى الى الطلاب المهتمين بالعلوم والتكنولوجيا . وفى غرب أوروبا واليابان زاد الاهتمام بعد الحرب بالفرد ، وأصبح له وزن كبير فى التعليم العالى ، وأصبح هذا التعليم على رأس أنواع التعليم فى هذه البلاد . وهو يهدف الى تنمية قدرات الطلاب فى المجتمع الديمقراطى بالطريقة التى يختارونها مع توفير التدريب العريض لهم ، وبان يكون لديهم عدداً أكبر من العلماء لمسايرة التطور .

جدول رقم (٢٦)

التوزيع المئوى لمجموع الطلاب فى المراحل التعليمية الثلاث فى البلدان الصناعية ١٩٧٥ - ١٩٩٠ (٪)

البلدان الصناعية :	١٩٧٥	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠
الابتدائى	٤٩٫٤	٤٨٫٠	٤٧٫٢	٤٧٫٠
الثانوى	٣٩٫١	٣٩٫٣	٣٩٫٥	٣٨٫٠
العالى	١١٫٥	١٢٫٧	١٣٫٣	١٥٫٠
المجموع	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠	١٠٠٫٠

المصدر : اليونسكو، الكتاب الاحصائى السنوى لعام ١٩٩٢.

٤ ـ مشكلات التعليم فى الدول المتقدمة :

تنفق الدول المتقدمة على التعليم انفاقاً مرتفعاً ، فهو يقترب من ٥ ٪ من الدخل القومى مقابل ٢ ٪ للبلاد المتخلفة ، ٣ ٪ لدول العالم الثالث ، والاتحاد السوفيتى يمتاز بأنه أعلى هذه الدول نسبة ، حيث بلغت حوالى ٧٪ ونظام الأشراف المركزى على التعليم فى الأتحاد السوفيتى وفرنسا وألمانيا هو النظام المركزى . كما تنفق الدول المتقدمة حوالى ثلثى ميزانية التعليم على المرحلة الابتدائية و ١٥ ـ ٢٥ ٪ على التعليم الثانوى و ١٠ ـ ١٥ ٪ على التعليم العالى .

ونجد فى البلاد المتقدمة عدم تحقق العلاقة بين التعليم المهنى والتدريب الصناعى بصورة مرضية ، ولكن فى الآونة الأخيرة المطالبة اشتدت لتوفير التعليم المهنى لتنمية المهارات عند الشباب غير القادرين على إتمام

التعليم العالى . وكما تهتم هذه الدول بإعداد برامج تكميلية وبرامج تعليم الكبار ، وهى هامة جداً فى الولايات المتحدة وغرب أوروبا وكما نجد أيضاً أهتمام هذه الدول بالبحوث العلمية ، ويكفى ما أنفقته الولايات المتحدة على أعمال البحوث عام ١٩٦٢ حيث بلغ خمسة بليون دولار وهو أكثر مما أنفقته على البحث منذ قيامها وحتى نهاية الحرب العالمية الثانية .

ومشكلة التسرب فى هذه البلاد تحتم تحسين التدريس ونشر الوعى الثقافى وإعداد برامج للدراسة ، وزيادة التعليم الثانوى وأقبال الخريجين على استكمال دراستهم ، يدعوا الى التوسع فى التعليم العالى ورسم خطة زيادة اعداد الأساتذة ، والتوسع فى الدراسات العليا والبحوث ، كله يتطلب زيادة ميزانية التعليم .

وعلى العموم فإن ميزانية التعليم فى البلاد المتقدمة موزعة على النحو التالى : ٤٠ ٪ للثانوى ، ٣٠ ٪ للعالى ، ٣٠ ٪ للإبتدائى وأغلب هذه الدول تمول تعليمها من الحكومة المركزية ، الا فى الولايات المتحدة فتشترك الإدارات المحلية مع الولايات والحكومات الفيدرالية فى تحمل نفقات التعليم.

والجدول التالى يوضح نسب الإنفاق على التعليم بالنسبة الى الدخل القومى فى بعض بلاد العالم المتقدم لعام ١٩٧٠ .

جدول رقم (٢٧)

توزيع الإنفاق على التعليم بالنسبة للدخل القومى

(لعام ١٩٧٠)

الدولـــــة	جملة الإنفاق على التعليم من الدخل القومى
الاتحاد السوفيتى	١ ر٧ ٪
فلنـــــــدا	٣ ر٦ ٪
اليابـــــان	٧ ر٥ ٪
بلجيـــــكا	٦ ر٥ ٪
هولنــــــدا	٢ ر٥ ٪
الولايات المتحدة الأمريكية	٦ ر٤ ٪

جدول رقم (٢٨)

الملامح الأساسية للتعليم فى الدول الصناعية المتقدمة لعام ١٩٨٩

البيان / البلد	عدد سنوات التعليم الألزامى المجانى ١٩٨٩	نسبة المقيدين بالمدارس الثانوية (صافى) المجموع ١٩٨٨ - ٨٩	المقيدون بالمدارس الثانوية الفنية (كنسبة مئوية من المقيدين بالمدارس الثانوية (المرحلة الثانية) ١٩٨٦-٨٨	نسبة المقيدين بالتعليم العالى (إجمالى) ١٩٨٨ - ٨٩	المقيدون بالتعليم العالى العلمى (كنسبة مئوية من المجموع) ١٩٨٧ - ٨٨	الإنفاق العام على المستوى الثالث (كنسبة مئوية من جميع مستويات التعليم) ١٩٨٦ - ٨٧	مجموع الإنفاق على التعليم (كنسبه مئوية من الناتج المحلى الإجمالى) ١٩٨٦
١ كندا	٩	٩٢	٠٠	٦٦	٢٢	٣٢	٧٫٢
٢ اليابان	٩	٩٦	٢٨	٣١	٢٦	١٤	٦٫٥
٣ النرويج	٩	٨٥	٥٦	٣٦	٣٠	١٧	٦٫٧
٤ سويسرا	٩	٨٦	٣٦	٢٦	٤٠	٢٠	٥٫٢
٥ السويد	٩	٨٦	٧٨	٣١	٤٢	١٦	٧٫٥
٦ الولايات المتحدة	١١	٨٨	٠٠	٦٣	٠٠	٢٢	٦٫٨
٧ استراليا	٩	٧٩	٠٠	٣٢	٣٢	١٨	٥٫٧
٨ فرنسا	١٠	٨٣	٥٧	٣٧	٠٠	١٥	٦٫٦
٩ هولندا	١١	٨٢	٥٥	٣٢	٣٠	٢٠	٦٫٨
١٠ المملكة المتحدة	١١	٧٩	١٦	٢٤	٤٢	٢١	٥٫٠
١١ ايسلندا	٠٠	٠٠	٠٠	٢٥	٠٠	٠٠	٣٫٧
١٢ المانيا	١٠	٨٥	٤٦	٣٤	٤٦	٢٥	٤٫٥
١٣ الدانمرك	٩	٨٤	٦٩	٣٢	٣٨	١٤	٧٫٣
١٤ فنلندا	١٠	٨٣	٥٩	٤٣	٥٠	٢٠	٥٫٧
١٥ النمسا	٩	٠٠	٦٤	٣١	٣٤	٢٢	٦٫٠
١٦ بلجيكا	١٠	٨٩	٤٥	٣٤	١٥	١٩	٥٫٤
١٧ نيوزيلندا	٩	٨٦	٠٠	٤١	٢٩	١٨	٤٫٩
١٨ اسرائيل	٠٠	٠٠	٠٠	٣٢	١٣	٠٠	٠٠٠
١٩ ايرلندا	٩	٧٩	١٨	٢٦	٣٥	١٩	٦٫٢
٢٠ اسبانيا	٨	٧٩	٤٥	٣٢	٣٢	١٠	٣٫٢
٢١ اليونان	٩	٨٥	٢٨	٢٨	٤٣	٢٣	٣٫١
٢٢ تشيكوسلوفاكيا	٠٠	٠٠	٠٠	١٨	٥٠	٠٠	٠٠
٢٣ هنغاريا	٠٠	٧٣	٠٠	١٥	٣٢	٠٠	٠٠
٢٤ بولندا	٠٠	٧٦	٠٠	٢٠	٣٧	٠٠	٣٫٦
٢٥ الاتحاد السوفيتى	٠٠	٠٠	٠٠	٢٥	٤٩	٠٠	٠٠
٢٦ بلغاريا	٠٠	٥٩	٠٠	٢٦	٤٨	٠٠	٠٠
٢٧ يوغسلافيا	٨	٠٠	٦٣	١٩	٤٦	١٨	٣٫٦
٢٨ مالطة	٠٠	٧٥	٠٠	٧	٣٨	٠٠	٣٫٦
٣٠ البرتغال	٨	٣٧	٠٠	١٨	٣٥	١٥	٤٫١
٣١ البانيا	٠٠	٠٠	٠٠	٩	٣٥	٠٠	٠٠
٣٢ رومانيا	٠٠	٠٠	٠٠	٩	٠٠	٠٠	٢٫٧
البلدان الصناعية	٠٠	٨٥	٠٠	٣٧	٣٩	٠٠	٥٫٩
البلدان النامية	٠٠	٠٠	٠٠	٨	٢٢	٠٠	٠٠
العالم	٠٠	٠٠	٠٠	٤	٣٦	٠٠	٠٠

المصدر : الأمم المتحدة ، تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢، ص ١٩٣.

جدول (٢٩)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم فى الدول الصناعية

البيـــان / الدولـــة	المقيدون فى التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى (٨٨ / ١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانويـــة بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
اليابان	٣٠٫١	٣٣٢٢٫٢	٤٠٣٤٫١	١٢١٠٢٫٣
كندا	٦٢٫٢	غ.م	غ.م	غ.م
السويد	٣١٫٢	٥٢١٠٫٤٠	غ.م	٧٥٩٨٫٥
سويسرا	٢٤٫٨	٧٢٦٤٫٨	غ.م	١٢٧١٣٫٤
النرويج	٣٥	٥٠٢٥٫٥	غ.م	٧٦٤٧٫٥
الولايات المتحدة	٥٩٫٦	٣٧٩٨	٥٦٩٧	١١١٨٣
هولنـــدا	٣٢٫٤	٢٠٨١٫٣	٤٨٤٢٫٤	١٠٨٨٦٫٨
استراليا	٢٨٫٨	غ.م	غ.م	غ.م
فرنسا	٣٤٫٥	١٢٣٩٫٦	٣٧٤٤٫٣	٣٤٠١٫٧
المملكة المتحدة	٢٢٫٨	٢١٨٥٫٥	٣٩٣٣٫٩	٧١٣٩٫٣
الدنمارك	٣٠٫٥	غ.م	غ.م	غ.م
فنلندا	٤٠٫١	٤١٩١٫٤	٥٩٥٦٫٢	٨٦٠٣٫٤
ألمانيا	٣٢٫١	٢٢٨٢٫٥	٣٧٣٥	٦٤٢٢٫٥
نيوزلندا	٣٦٫٤	غ.م	غ.م	غ.م

المصدر: مجمع من (١) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩١ ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى جدول رقم ٣٦ .

(٢) 2 - Unesco, World Education Report, 1991, Table 11

تابع جدول (٢٩)

نسب المقيدين ونصيب الطالب من الإنفاق على التعليم فى الدول الصناعية

البيان / الدولة	المقيدون فى التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية المقابلة	قيمة الإنفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار الأمريكى (٨٨ / ١٩٨٩)		
		المرحلة الأولية وما قبلها بالدولار الأمريكى	المرحلة الثانويـة بالدولار الأمريكى	التعليم العالى بالدولار الأمريكى
بلجيكا	٣٢٫٧	١٨٠٢٫٩	٤٥٨٩٫٢	٥٤٠٨٫٧
النمسا	٣٠٫٥	٢٩٥١٫٢	٥٢٠٨	٦٧٧٠٫٤
ايطاليا	٢٦٫٣	٢٢٧٢٫٥	٢٥٧٥٫٥	٣٤٨٧٫٥
لوكسمبورج	٢٫٨	٤٩٧٢	٦٧١٢٫٢	١٣١٧٥٫٨
أسبانيا	٣١٫٥	غ.م	غ.م	غ.م
ايرلندا	٢٤٫٧	١٣٦٠	٢٢٩٥	٤٩٣٠
اليونان	٢٨	غ.م	غ.م	غ.م
يوغسلافيا	١٨٫٣	٣٧٣٫٥	غ.م	١١٤٥٫٤
البرتغال	١٧٫٥	٦٨١٫٦	٨٩٤٫٦	١٩٥٩٫٦
بولندا	١٩٫٦	١٥٨٫٤	٢٢٨٫٨	٩٨٥٫٦
رومانيا	٩٫٨	غ.م	غ.م	غ.م
تشيكوسلوفاكيا	١٧٫٥	غ.م	غ.م	غ.م
المجـر	١٤٫٨	٤٠٩٫٦	٥٨٨٫٨	١٨١٧٫٦
الاتحاد السوفيتى	٢٣٫٦	غ.م	غ.م	غ.م
بلغاريا	٢٥٫١	٤٦٤	غ.م	١١٣٦٫٨

المصدر: مجمع من (١) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩١ ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائى جدول رقم ٣٦ .
(٢) 2 - Unesco, World Education Report, 1991, Table 11

تابع جدول (٣٠)

مؤشرات التعليم العالى فى بعض الدول الصناعيـة ١٩٩٢

البيـــان / الدولـــة	معدل القيد للفئة المناظرة من السكان (١٨-٢٤ سنة) ٪	المقيدون فى العلوم الطبيعية والتطبيقية من جملة المقيدين ٪	ميزانية التعليم العالى إلى جملة ميزانية التعليم ٪	المشتغلون بالعلوم والفنيون لكل الف من السكان	نسبة الإناث إلى الذكور فى القيد بالتعليم العالى (الذكور = ١٠٠)
كندا	٦٦	١٤	٢٩٫٠	٣	٧١
الولايات المتحدة	٦٦	١٤	٣٤٫٤	–	٧٢
اليابان	٣٩	٢٦	٢١٫١	٧	٤١
فرنسا	٣٩	٣١	١٧٫٧	٥	٤٢
اسبانيا	٣١	٢٩	١٨٫٥	١	٣٣
المانيا	٢٢	٢٤	٢٢٫٠	–	٢٤
انكلترا	٢٦	٣٩	٢٠٫٧	–	٢٦
اسرائيل	–	٣٢	١٩٫٠	–	–
كوريا الجنوبية	٤٢	٤٢	٧	٢٫٣	٤٩
الاتحاد الأوروبى	٣٠	٣٥	١٠٫٦	–	٣٠
الدول الاسكندنافية	٤٩	٤٩	٢٠٫٢	٥	٥٥

المصدر: حامد عمار ، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة ، (القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٥) ، ص ص ١٣٣ – ١٣٤ .

لقد اتضح لنا من خلال الجدول (٢٨) والذى كشف عن مقدار الانفاق على التعليم من قيمة الدخل القومى الاجمالى فى بعض الدول المتقدمة، لعام ١٩٧٠، ولقد احتل الاتحاد السوفياتى سابقا المرتبة الأولى بنسبة ٧ر١ ٪ يليه ، فلندا ٣ر٦٪ واليابان ٧ر٥ ٪ وكانت الولايات المتحدة الأمريكية فى ذيل القائمة بنسبة ٦ر٤ ٪ .

أما الجدول (٢٨) فلقد أوضح لنا الملامح الأساسية للتعليم فى الدول الصناعية المتقدمة لعام ١٩٨٩ من حيث عدد سنوات التعليم الالزامى المجانى ولقد احتلت الولايات المتحدة وهولندا والمملكة المتحدة أعلى معدل ١١ يليهما فلندا والمانيا وفرنسا بمعدل ١٠ ، كذلك أوضح لنا نسبة معدل المقيدين بالتعليم الثانوى ولقد احتلت اليابان أعلى الدول بنسبة ٩٦٪ يليها كندا ٩٢٪ وسويسرا والسويد ٨٦٪ وامريكا ٨٨٪ . أما المقيدون بالمدارس الثانوية الفنية ، فكانت السويد ٧٨٪ والنرويج ٥٦٪ وفلندا ٥٩٪ أما المقيدون بالتعليم العالى فبلغت كندا نسبة ٦٦٪ يليها فلندا ٤٣٪ أما جملة ما ينفق على التعليم من اجمالى الدخل القومى فلقد بلغت الولايات المتحدة ٥ر٧٪ وكندا ٢ر٧٪ والدانمارك ٦و٧٪ .

أما الجدول (٢٩) فقد كشف عن الموقف التعليمى فى دول العالم المتقدم صناعيا لعام ٨٨/ ١٩٨٩، حيث يوضح نسب المقيدين فى التعليم العالى كنسبة مئوية من الفئة العمرية ، ولقد احتلت كندا المركز الأول بنسبة ٢ر٦٢٪ تليها الولايات المتحدة الأمريكية ٦ر٥٩٪ ثم فلندا حيث بلغت النسبة ١ر٤٠٪ . كما يوضح الجدول قيمة الانفاق الجارى على الطالب فى مراحل التعليم المختلفة بالدولار لعام ١٩٨٩/٨٨، حيث بلغت النسبة فى المرحلة الأولية وما قبلها فى سويسرا ٨ر٧٢٦٤ تليها السويد ٥ر٥٢١٠ ثم

النرويج ٥٠٢٥٫٥ وفى المرحلة الثانوية تربعت فلندا المركز الأول حيث بلغت النسبة ٥٩٥٦٫١، تليها هولندا حيث بلغت النسبة ٤٨٤٢٫٤ ثم بلجيكا ٤٥٨٩٫٢، أما التعليم العالى فلقد احتلت لوكسمبورج المركزالأول فبلغت القيمة المنفقة ١٣١٧٥ تليها سويسرا ١٢٧١٣٫٤ ثم اليابان ١٢١٠٢٫٣ ثم هولندا ١٠٨٨٦٫٨ .

أما الجدول (٣٠) فيوضح مؤشرات التعليم العالى فى بعض الدول الصناعية لعام ١٩٩٣ ، وهى بيانات اكثر تحديثا من بيانات الجدول السابق، حيث تحوى بيانات عن نسبة القيد للفئة العمرية المناظرة ونسبة القيد فى العلوم الطبيعية والتطبيقية وميزانية التعليم العالى والمشتغلون بالعلوم والفنيون لكل ألف من السكان، وأخيرا نسبة الإناث إلى الذكور فى القيد بالتعليم العالى ولقد احتلت أمريكا أعلى نسبة حيث بلغت ٧٢٪ ثم كندا ٧١٪ ثم الدول الاسكندنافية ٥٥ ٪ .



مراجع الفصل

١ - الأمم المتحدة، **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢**.

٢ - حامد عمار ، **الجامعة بين الرسالة والمؤسسة** ، (القاهرة، الدار العربية للكتاب ١٩٩٥).

٣ - ثناء يوسف العـــاصى ، **نظم التعليم فى الدول المتقدمة والدول النامية**، (طنطا، كلية التربية بطنطا ، ١٩٩٣).

٤ - عبد الغنى عبود ، **الأيديولوجيا والتربية** ،(القـــاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٨٠).

٥ - ل. مكيرجى **التربية المقارنة**: ترجمة : محمد قدرى لطفى، (القاهرة، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧).

٦ - محمد منير مرسى ، **الاتجاهات التربوية المعاصرة**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤).

٧ - محمد سمير حسانين، **تمهيد فى التربية المقارنة**، (طنطا ، دار خليفة للطباعة، ١٩٩٣).

(8) Holmes, B., **Problems in Education, A Comparative Approach,** (U. K. Routledge & Kegan Paul, 1965).

(9) ...., **Equality and Freedom in Education, A Comparative Study,** (London, George Allen, 1985).

(10) Unesco, **World Survey of Education** , Educational (Paris, 1971).

(11) Unesco, **World Education Report**, 1995.

(12) UNDP, **Human Development Report**, 1996.



الفصل التاسع

نظام التعليم فى اليابان

- اليابان: المكان والمكانة.
- التطور التاريخى للنظام التعليمى.
- فلسفة النظام التعليمى.
- الملامح العامة للسياسة التعليمية.
- الهيكل التعليمى.
- إعداد وتكوين المعلم.
- إدارة التعليم.
- تمويل التعليم.
- التعليم اليابانى فى الألفية الثالثة.

نظام التعليم فى اليابان

مقدمة :

يقع النظام التربوى فى مقدمة الأسباب التى تقف وراء نهضة الأمم والشعوب ، ففى كفاءته ، وتنوع برامجه ومرونته تكمن قوة هذه الأمة ونجاحها ومستقبلها ، وبتخلفه وضعفه ترصد عوامل انحدارها وانكسارها . فالنظام التربوى أو التعليمى يصبح مصدرا للإلهام والابداع والإنتاج إذا ما تناغم وتكامل مع الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة فى أى دولة . ولذا تلجأ غالبية الدول بعد كل نكبة أو انكسار إلى النظر بعناية لنظامها التعليمى ، ودوره فى إيجاد أنسب الوسائل وأنجح البدائل للخروج من الأزمات .

ويرى كثير من الباحثين أن نجاحات اليابان الاقتصادية والصناعية والتكنولوجية كانت وما زالت نتاجا لنظام تربوى كفء تسنده وتستند إليه . حيث وجدوا تفوق النظام التربوى اليابانى على الأنظمة التربوية للدول التى انتصرت عليه فى الحرب العالمية الثانية سواء على المستوى الكمى فى استيعاب أكثر من ٩٠٪ من الأطفال بين ٣ ـ ٥ سنوات فى مدارس رياض الأطفال مثلاً ، أو على المستوى الكيفى فى تفوق تحصيل الطلبة اليابانيين الأكاديمى خاصة فى مقررات الرياضيات والعلوم والجغرافية ، فضلاً عن تفوق اليابان فى امتلاك صناعة الإنسان الآلى واحتلالها للمركز الأول دائماً على مستوى العالم فى انتاجه واستخدامه (١) .

ولعل من الأمور المهمة أن نتذكر دوماً أن هذا النظام التربوى لم يكن وليد الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية فقط ، ولكنه ـ فى الواقع ـ نتاج تطور كبير خلال قرون عديدة ، وخاصة منذ الفترة المعروفة باسم عهد توكوجاوا Tokugawa - Period والتى امتدت من ١٦٠٣ ـ ١٨٦٨ . ولقد أثبتت بعض الدراسات الغربية الحديثة الاسهامات الهامة للتربية فى تلك الفترة فى تطور اليابان الحديثة ونموها . (٢)

ويعزى الاهتمام بدراسة الأنظمة التربوية المختلفة للدول المتقدمة ـ خاصة ـ إلى تعدد مشكلات الأنظمة التعليمية والتربوية فى دول العالم المتخلف . والتى تحاول من خلال ذلك الاستفادة من النماذج التقدمية المتنوعة فى فتح آفاق جديدة للبحث فى التربية والتنمية ومعالجة الكثير من حالات عدم التوازن فى تخطيط البرامج التربوية المرتبطة بالتنمية وحل مشكلاتها .

أولا ـ اليابان : المكان والمكانة .

تعتبر الجزر اليابانية واحدة من مجموعات الجزر التى تشكل جزءاً من القارة الآسيوية ، من بينها أندونيسيا والفلبين وتايوان وجزر الكورال . يمتد الأرخبيل اليابانى الذى يقع تجاه الساحل الشرقى للقارة الآسيوية فى قوس ضيق طوله ٣٨٠٠ كيلو متر ، يتراوح من ٢٠° - ٢٥´ إلى ٤٥° ـ ٣٣´ خط عرض شمالاً . والمساحة الاجمالية لليابان هى ٣٧٧٨١٥ كيلو مترا مربعا ـ أى حوالى ١/٢٥ من مساحة الولايات المتحدة الأمريكية ، وتمثل أقل من ٣٪ من مساحة أرض العالم ويعيش عليها حوالى ١٣٢ مليون نسمة حسب آخر احصائيات عام ٢٠٠٠ .

ولأن الجزر اليابانية تقع فى المنطقة المعتدلة عند الطرف الشمالى الشرقى لمنطقة الأمطار الموسمية ، نجد المناخ مقبول بصفة عامة ، رغم التباين من مكان لآخر . وتتمايز الفصول الأربعة فى أغلب أجزاء اليابان ، إلا أن الربيع والخريف هما أفضل فصول السنة ، حيث تسود الأيام الصافية والشمس الساطعة أنحاء البلاد .

ولعل أهم مايميز اليابان تضاريسها التى يعتبرها الجغرافيين ، أمراً معقداً مناقضاً لمناخها المعتدل نسبياً ، فعلى الرغم من المناظر الجميلة والبحيرات الجبلية التى يغذيها الجليد ، والممرات الصخرية والأنهار المضطربة، إلا أن البراكين والزلازل أخطر مايواجه المجتمع اليابانى على اختلاف طبقاته وشرائحه العمرية (٣) .

ومن حيث الإمكانات فهى كلها تدعو بالمنطق العادى أو بحكم الجغرافيا والتاريخ إلى أن تكون اليابان واحدة من عشرات الدول المتخلفة التى تناضل من أجل القروض لإطعام شعبها الذى يزيد عن مائة مليون نسمة ، ولاتكفى جزره الكثيرة لإطعامه أو لامداده بموارد مادية ، وتلك الجزر وإن كانت ثرية فى مناظرها الطبيعية إلا أنها ذات تضاريس صعبة ، لاحتواء أرضها على البراكين التى مازال خمسون منها نشطاً . ولاتصلح جغرافيتها بهذا التركيب مفتاحاً لتفسير تقدمها ، وثقافتها مثقلة بأعباء الماضى تحمل قيما يمكن أن يراها الملاحظ الخارجى على أنها قيم قهر وطاعة وخضوع تمثل اغلالاً لحركة الإنسان لأنها نتاج لتاريخ اقطاعى طويل وعزلة استمرت مئات السنين ، وكانت الدولة الوحيدة ـ حتى الآن ـ التى ضربت بالقنبلة الذرية فدمرت أكبر جزرها تدميراً شاملاً فضلاً عن الشعور بعار الهزيمة (٤) .

فكان تاريخها القديم والحديث فى صورته العامة عبئاً ربما أكثر ثقلاً من عبء التاريخ على أمم أخرى متخلفة . ومن ثم يتساءل الكثير حول القفزة العلمية والصناعية والتكنولوجية التى قامت بها اليابان خلال عدة سنوات لم تصل بعد إلى قرن . حيث استطاعت بعد الحرب العالمية الثانية ـ أى بعد ١٩٤٥ ـ أن تحقق نجاحات فى مجالات شتى وأن تعيد بناء مجتمعها المحطم والمتناثر ، وأن تصبح بجدارة بعد سنوات عدة واحدة من دول العالم المتقدم وأن تنافس جملة الدول المتقدمة التى كانت سبباً فى أزمتها وتخلفها ، سواء على المستوى الاقتصادى بحيث أصبحت تلك النجاحات الاقتصادية والصناعية حقيقة واقعة ومثار جدل وقلق فى أوربا الغربية والولايات المتحدة .

إن هذه النجاحات تفصح عن نفسها يوميا فى الكم والنوع من المنتجات الصناعية التى تدخل أسواق دول أوروبا الغربية وأمريكا دون مقاومة تذكر من مثيلاتها التى سبقتها بعقود كثيرة . كما تعبر عن نفسها أيضاً فى تفضيل نسبة كبيرة من مواطنى تلك الدول لهذه المنتجات ، وخاصة فى مجال أجهزة الكمبيوتر ، الكاميرات ، التلفزيونات والسيارات . إن هذا التفضيل وصل إلى درجة شمل حتى المواطن الذى يدعو إلى مقاومة هذا الزحف الصناعى ، حيث يجد أن بيته ومكتبه ومؤسسته لايمكنها الاستغناء عن تلك المنتجات أو عن جزء منها على الأقل . كما وصل إلى درجة أن علامة (صنع فى اليابان) هى العلامة التجارية المفضلة التى تدل على الجودة والكفاءة والدقة فى ذهن المواطن الأوروبى والأمريكى .

وهذا دون شك نصر حققته العقلية اليابانية المبدعة ، ومكانة علمية وصناعية وتجارية شديدة الخصوصية تحمل فى طياتها جملة من العوامل والأسباب القيمية والأخلاقية والجغرافية والتربوية نوجزها فى النقاط التالية :

١ - الموقع الجغرافى :

أ ـ احتفظت اليابان ـ هى الوحيدة من بين دول شرق آسيا ـ بغطاء أصلى من الغابات ، حوالى ٦٣ مليون أيكر* ، كما أن الموارد الطبيعية الخاصة بالتصنيع لم تكن لتشجع على إقامة صناعية ذاتية الأمر الذى جعل اليابان مجبرة على بناء قوتها الصناعية على قاعدة من المواد الخام أضعف من الموجود فى الأمم الصناعية الغربية (٥).

ب ـ أدى الموقع الجغرافى لليابان إلى أن تبقى معزولة قومياً لكى تحافظ على استقلاليتها وتنشر ثقافة مركبة راقية من خلال مائتين وخمسين سنة متواصلة من السلام . تلك العزلة الجغرافية مكنت اليابان من حفظ ثقافتها فترة طويلة ـ حفظاً وصل إلى حد التحنيط ـ حيث حاول نظام حكومة التوكوجاوا أن يفرض عليها أكثر سياسات العزلة حدة ، فلم تتأثر إلا بثقافة الصين حتى القرن التاسع عشر فأخذت عنها الكتابة وطرق الرسم والمصنوعات اليدوية إلى أن انقلبت عليها وحاربتها فى بداية القرن العشرين ، كما كان من نتائج هذه العزلة أن أصبح الشعب اليابانى يمثل أكبر مجموعة بشرية فى العالم أجمع ، تتسم بالوحدة والتجانس الثقافى ، وظل المجتمع اليابانى ينعم بالاستقرار الاجتماعى المدعوم بالإنسجام العرقى وبالوحدة القومية المطورة بشكل صحيح مع القابلية للتكيف ، ذلك أنها لم تخضع لأى غزو من الشعوب الأخرى . كما أن ثورة الميجى الثقافية . كانت وليد الجهد الذاتى لليابانيين ، علما بأن هذه الثورة لم تصطدم بشدة العناصر المحافظة اليابانية . ورغم أن هذه العزلة خلقت بعضاً من السلبيات

* أيكر : وحدة قياس للمساحة تساوى حوالى ٤٨٤٠ ياردة مربعة .

من أبرزها تأخر اليابان فى الوصول إلى مرتبة العالم المتطور إلا أن ايجابياتها كانت أكثر بروزاً (٦) .

٢ ـ الشخصية اليابانية « التفرد » :

يرى متخصصوا التربية المقارنة فى مجال تحليل النظم التعليمية أن التربية اليابانية هى أصل البنية والجذور المتعمقة التى تقف خلف بناء وتكوين الشخصية اليابانية حيث تتسم بالعديد من الأبعاد والسمات اكتسبتها من التراث الحضارى اليابانى والأرض والطبيعة والبيئة الاجتماعية . ثم امتزجت بمتغيرات الحياة المعاصرة وأنماطها المتنوعة لتعطى التميز والتفرد بين سائر الشعوب (٧) . ويتناول مدخل التحليل الثقافى هنا العديد من العوامل الثقافية المؤثرة فى تكوين الشخصية اليابانية القومية والنظام التعليمى منها :

أ ـ طبيعة المكان (الموقع) :

حيث كثرة البراكين والزلازل قد انعكست على طباع الشعب اليابانى مما ساهم فى اكتساب بعض الصفات كالشجاعة والجلد وتحمل المشاق والاتجاه نحو صنع البدائل والتوافق مع البيئة ، فى محاولة للسيطرة على مشاكلها الناجمة عن هذا الموقع .

ب ـ وحدة التجانس نحو عقيدة أسطورية * (خرافة الأصل الآلهى) :

تعكس هذه الأسطورة مدى ارتباط الشخصية اليابانية بالأرض التى تعيش عليها واستمد منها الشخص اليابانى سلوك الانتماء الشديد للأرض

---

* ترى هذه الأسطورة التربوية أن الجزر اليابانية كانت عبارة عن قطرات من رمح مرصع بالجواهر قذف من السماء العائم عن طريق ألهية (ايزاناجى) ـ أبوالسماء ـ و (ايزانامى) ـ أم الأرض ـ إلى المحيط وتسمى (الجزر المقدسة) ، ثم شهدت الآلهة ماتصنعه الضفادع فى الماء وتعلما سر اتصال

ولحاكمها الامبراطور . وتكون لديه قيم المحافظة والتمسك بروح الجماعة وتحقيق مصالحها .

ويتميز الشعب اليابانى بدرجة عالية من التجانس العرقى حيث أن حوالى ٩٩٫٤٪ من السكان من ذوى أصل يابانى ، والنسبة الباقية أى حوالى ٠٫٥٪ من أصل كورى وتتنوع الأصول بين عنصر الآينو (Aino) وهو العنصر السلالى الأصلى فى الجزر اليابانية (ايسو) و (الكوريل) ، ويعود التركيز على تحديد الكثافات السكانية للجزر اليابانية إلى انعكاسات ذلك على الجوانب السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية ، كما أن تناول عامل النوع (Race) وتأثيراته على حياة المجتمع اليابانى ، يوضح أن الشعب اليابانى يمثل أكبر مجموعة بشرية فى العالم أجمع ، تتسم بالتجانس الثقافى .

وهكذا يظل دور العامل البشرى مهما كانت الظروف التى تشكله أو تكونه وأى كانت سلالاته ، أو ما يؤثر فيه من عوامل ومؤثرات ثقافية متعددة. فاليابانى هو العامل الفعال فى بناء امبراطورية اليابان سواء على المستوى الاقتصادى أو العلمى أو التقنى ، ويقال أن قدرات العامل اليابانى فى مقارنتها بقدرات العامل الغربى فى الدول الصناعية المتقدمة ، هو تفوق اليابانى ويتجلى ذلك فى اجمالى ساعات عمله أو إنتاجه ، كما أن غرس قيمة العمل المعززة بفلسفة احترام العمل والتفانى فيه ، تظل هى القيمة الأساسية المربية فى حياة الإنسان اليابانى وشخصيته [٨] .

جـ - العقائد الدينية :

يقع الدين فى الوضع الهامشى فى حياة المجتمع اليابانى ، كما أن العلمانية ليست يابانية خالصة ولكنها نتاج الفلسفة الكونفوشيسية ، والتى

تتلخص فى التأكيد على نظام عقلانى فى فهم الطبيعة على أن يكون الإنسان عنصرا منسجماً معها ، كما تؤكد على نظام اجتماعى قائم على أساس قواعد أخلاقية صارمة تقف على قمته الحكومة التى تحكم برجال ذوى علم وحكمة أخلاقية سامية .

وتمثل عقيدة (الشنتو) فى اليابان ـ الدين الفطرى ـ والتى ترجع جذورها إلى المعتقدات الروحانية لليابانيين القدماء . وقد تطور الشنتو إلى مجموعة دينية لها مزارات دينية محلية للأسر ، وآلهة حارسة محلية . ويؤله الناس الأبطال والزعماء البارزين فى مناطقهم أجيالاً ويعبدون أرواح أسلاف عائلاتهم . وعقب الحرب العالمية الثانية اكتسبت حركات دينية جديدة عديدة قوة دافعة وكان بعضها يقوم على أساس الشنتو ، والبعض يرتبط بطوائف معينة من البوذية ، ثم دخلت المسيحية إلى اليابان عن طريق المبشر اليسوعى سانت فرانسيس جزافييه فى عام ١٥٤٩م . ويعتبر اليابانيون الكونفوشيسية * مجموعة قواعد للسلوك الأخلاقى أكثر منها ديانة ، كان لها تأثير كبير على الفكر اليابانى وسلوك أفراده (٩) .

ويمكن القول هنا أنه وإن كانت القيم الخلقية الكونفوشيسية مازالت راسخة فى أذهان اليابانيين نظرا لتوجيهها نظامهم التعليمى فى عصر التوكوجاوا ، إلا أنهم طوروها فى شكل عملى يتمثل فى الاعتقاد بأساس خلقى للحكم والتركيز على العلاقات المتداخلة بين الأفراد والولاء للحاكم والآباء ، والإيمان بالتعليم والعمل الشاق وهى اعتقادات هامة تقف وراء

* تنسب جذور هذا الفكر إلى كونفوشيوس (٥٥١ ـ ٤٧٩) قبل الميلاد ويطلق عليها (تعليم الحكماء) وتتلخص فلسفته فى التأكيد على النظام العقلانى للطبيعة وتركز على التفكير والحياة السليمة من خلال الولاء للحاكم ـ وولاء الأبناء للأباء ـ التمسك بالآداب الاجتماعية وأهم مبادئها (التعليم ـ حب الخير ـ العدل ـ حسن المعاملة واللطف ـ تكامل الشخصية) .

تقبل اليابان الشديد والمخلص للعلم الحديث والمفاهيم العصرية فى التنمية .

د ـ اللغـة :

لعل اللغـة ضـمن أهم الأسس التى تميـز الشـعب اليـابانى وتكون الشخصية القومية فى المجتمع اليابانى ، فاللغة حقيقة « تكون روح الأمة وحياتهـا والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها » (١٠). ووحـدة اللغـة هى أساس تكوين الأمة وبناء قوميتها ، كما تؤدى مع وحدة التاريخ إلى توحيد الثقافة والمشاعر وتعطى مع السيادة السياسية والنوع والعقيدة طابعا مميزاً للشخصية القومية فى أى أمة .

واللغة اليابانية التى هى لغة المجتمع اليابانى ، قد ظلت لغة مسموعة وليست مكتوبة لفترة مايقرب من تسعة قرون ، ثم تعلمت اليابان كيفية الكتابة ، ولهذه اللغة حروف هجاء متعددة وتتعدد طرق كتابتها أيضاً ، حسب الغرض الذى تستخدم فيه اللغة ، ومع تطور الحياة ونظمها ، وتعدد المصالـح اليابانيـة خاصة التكنولوجيـة والتجاريـة ، ظهر شعار يابانـى يقول **« الأمى عـام ٢٠٠٠ هو الشـخص الذى لايعـرف لغتين أجنبيـتين »** . ولعل صعوبة كتابة اللغة اليابانية وتعلمها رسخ خصوصية التفاعل بين أفراد المجتمع فى اليابان ، وقلل من إقبال الآخرين على تعلمها أو إتقانها ومن ثم تفردت اليابان باللغة مما يشعر اليابانيين بعمق الانتماء القومى لليابان ولغتها القومية .

هـ ـ النظام الأسرى :

يميّز الشعب اليابانى النظام الأسرى الذى يقوم على روح الجماعة وقيمها ، فالأسرة لديهم مصدرا للنظام الاجتماعى العام ، وهى الوحدة الأساسية فى البناء والتكوين المجتمعى . كما أنها المقوم الأصلى فى تحديث

اليابان وتفردها . فالأسرة هى التى تحرص على تعليم أبنائها وتوجيه رغباتهم فى التعليم وحثهم على التفوق والسعى نحو تحصيل المعرفة ، وتحفيزهم على العمل واكتساب المهارات . والعقلية الجماعية سمة تفرد فى حياة المجتمع اليابانى ، فالفرد يعمل فى إطار الجماعة ومن أجلها بعكس الفردية الرأسمالية التى تسيطر على المجتمع الغربى (١١) .

و- الحس الجمالى :

رغم أن الثقافة اليابانية هى نتاج تراث الشرق الثقافى ، فقد اشتهرت رغم ذلك بطابعها الفريد . ولو حاول المرء أن يصفها فى كلمات لأمكن القول بأنها تكشف عن تفضيل محاسنها الداخلية فى مواجهة البهاء الخارجى . والاحساس بالجمال الذى يتسم به اليابانيون ، كما يعرب عنه فى أفكار مثل « ميابى » (الأناقة ذات الذوق الرفيع) أو « مونونو أوارى » (الرأفة بالطبيعة) و « وابى » (الذوق الهادىء) ، « سابى » (البساطة الأنيقة) يوحى بعالم من الانسجام الجمالى والعاطفى .

والثقافة اليابانية التقليدية والتى توجد لدينا اليوم هى نتيجة سلسلة التقاءات بين الثقافة اليابانية التقليدية والثقافات الأجنبية التى استوردت الأخيرة من خلالها ، وتم استيعابها ومزجها مع الأولى بصورة متناسقة ، ويمكن القول أن بعض خصائص هذه العملية الجديرة بالذكر تتضمن مرونة وتفتحا تجاه الثقافات الأجنبية ، إذ لابد من أن يرفض اليابانيون هذه الأخيرة فإنهم اختاروا أن يجعلوها تتلاءم فى إطارها الجمالى الخاص بهم ، وغالبا ماكانوا يكيفونها وفقا للاحتياجات اليابانية بطريقة ابداعية ، مما يعكس نوعاً من الذكاء الثقافى تتمتع به الشخصية اليابانية وتتميز به دون شخصيات الشعوب المختلفة فى دول العالم (١٢) .

ز - التعليـم :

كان التعليم ومازال ، الوسيلة الأساسية لتكوين الاتساق والتجانس والتوحد على مستوى اليابان ، ففى الفترة ماقبل الحرب العالمية الثانية ، كان كل فرد يابانى يعرف أن طفله سوف يبدأ تعليمه فى يوم محدد ولمدة (٦) سنوات دراسية وفقا لسياسة اليابان التعليمية فى تلك المرحلة . كما أن الطفل اليابانى كان يدرس الشخصيات نفسها والحقائق التاريخية والقواعد الحسابية ، أى أن التجانس الثقافى والعرقى ، كان وليد نظام وهو سمة هامة رئيسية موجهة ودافعة لحياة مجتمع بأسره وقد حرصت عليها المؤسسات التعليمية وتوجهات النظام السياسى المركزى للحكومة ووسائل الإعلام التى تسير فى وتيرة متسقة موحدة .

ثانيا : التطور التاريخى للنظام التعليمى :

لعل ادراك قادة اليابان ـ منذ وقت مبكر ـ أن وحدة الأمة اليابانية وقوتها وتقدمها ، فى عالم سريع التقدم والتغير ، لايمكن أن يتأتى دون نظام تعليمى متماسك ومرن. وإليه يعود الفضل الأول، رغم مشكلاته ومركزيته ، فى إعداد القادة والخبراء فى كافة مجالات العلم والمعرفة والتكنولوجيا . وإكساب اليابان سمة امتلاكها لأقوى نظام تربوى فى العالم ، حيث يكاد يدخل فيه جميع الأطفال فى سن التعليم ، وتصل نسبة المتعلمين فى المجتمع اليابانى إلى ٩٨٪ . والنظام التعليمى الحالى فى اليابان ، قد تم تنظيمه فور انتهاء الحرب العالمية الثانية فى الفترة من ١٩٤٧ ـ ١٩٥٠م ، متخذ النظام التربوى الأمريكى السائد آنذاك كنموذج لرسم سياسته وتنظيمه.

ولقد مر التعليم فى اليابان كنظام مؤسسى اجتماعى بثلاث ثورات متتالية يمكن حصرها على النحو التالى :

١ ـ الثورة التعليمية الأولى :

والتى بدأت عام ١٨٧١ واستمرت حتى الحرب العالمية الثانية . وكان من ثمارها تأسيس وزارة التربية اليابانية عام ١٨٧١ ، وتسجيل جميع الأطفال اليابانيين الذين كانوا فى سن التعليم فى المدارس عام ١٨٧٢ .

وتم تنظيم أول نظام للتعليم الابتدائى من ٣ ـ ٤ سنوات عام ١٨٨٦ ، وتطبيق نظام الإلزام فى التعليم ومجانيته للسنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائى عام ١٩٠٠ ، وتوسيع دائرة الإلزام ليشمل كل من هم فى سن التعليم (بنات ، بنين) ، ولكافة الفئات الاجتماعية ولمدى ست سنوات عام ١٩٠٨ .

وجاءت أبرز نتائج هذه الثورة التعليمية فى تقديم العلوم والتكنولوجيا الغربية ، بمضمونها الأمريكى بلغة يابانية وأخلاق وقيم شرقية . وعند ذاك امتزجت مصادر الثقافة اليابانية ـ اليابانية والصينية بمضمونها البوذى والكونفوشيسى ـ مع معطيات العلوم والتكنولوجيا الغربية مع نتائج الحربين الأولى والثانية لتشكل الأساس والمصدر للثورة التعليمية الثانية (١٣).

٢ ـ الثورة التعليمية الثانية :

بدأت بعد الحرب العالمية الثانية ، بعد استسلام اليابان للحلفاء بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث قررت الثانية ـ كأهم عوامل سياسية خارجية على نظام التعليم فى اليابان ـ بعض النقاط نسردها كما يلى :

١ ـ تجريد اليابان من النزعـة العسكريـة .

٢ ـ وضع اليابان على طريق الديمقراطية .

٣ ـ تقليص القـوى المركزية فى السلطة اليابانيـة ، إدخال مبدأ اللامركزية فى إدارة وتخطيط وتنفيذ سياسة التعليم ، لكن هذه اللامركزية لم تدم ، إذ عادت مركزية الإدارة التعليمية وتعيين المعلمين إلى وزارة التربية وحاكمى المناطق بعد توقيع معاهدة السلام مع الحلفاء بقيادة الولايات المتحدة واليابان عام ١٩٥٢ (١٤) .

ولقد وضعت اللجنة المشكّلة لدراسة أحوال التعليم فى اليابان خطة اصلاح تربوية وفق رؤية أمريكية وأعدت تقريراً يشمل دراسة كاملة للعوامل الثقافية المؤثرة فى كافة نواحى الحياة اليابانية مع دراسة قضاياه التربوية وجمع بيانات عن كل المعاهد التعليمية عن طريق الملاحظة المباشرة إلا أن هذا التقرير كان له بعض السمات أهمها :

أ ـ عمل على تفتيت قوى المركزية الشديدة التى اشتهر بها نظام التعليم الياباني وذلك بغرض تهيئة المناخ المناسب للمعلمين للنمو المهنى .

ب ـ على اليابان أن تطبق النظام التعليمى الأمريكى (وبعض تنظيماته وعملياته ، بحيث يصبح السلم التعليمى (٦ سنوات إبتدائى ـ ٣ سنوات للمتوسط ـ ٣ سنوات للتعليم الثانوى) على أن يكون (٦ ـ ٣ ـ الأولى) جميعها إلزامية ومجانية أيضا .

جـ ـ التشديد على برامج التربية البدنية والتربية المهنية فى كل مراحل التعليم .

د ـ الاهتمام بتعليم الكبار وتطوير برامجه .

هـ ـ العمل على احياء اللغة اليابانية المكتوبة .

ولقد عارض اليابانيون النقطة الأخيرة باعتبارها تدخلاً جوهرياً فى أيديولوجيتهم وموروثهم الثقافى .

ورغم الصعاب والمعوقات والمعضلات السياسية والعسكرية والتى سببتها الحرب ومشكلاتها الاجتماعية ، إلا أن هذه المعضلات كانت بمثابة موجهات جديدة لإدارة التغيير التربوى فى اليابان ، لتبدأ إعادة البناء التربوى من جديد بنوع من التحديث والتطوير والتحسين لكافة جوانب النظام التعليمى السائد . حيث زادت التوجهات نحو الديمقراطية ، التقدم السريع فى التعليم التكنولوجى الحديث مستفيدة من آخر منجزات العلم فى الدول الصناعية ، ثم تعزيز وتطوير تعليم المرأة اليابانية .

ولقد زاد الطلب الاجتماعى على التعليم فى كافة مراحله من رياض الأطفال حتى التعليم العالى والدراسات العليا ، بحيث نجد أن أكثر من ٩٧٪ من أطفال اليابان تحت سن ٣ ـ ٥ سنوات فى رياض الأطفال ، ٩٠٪ من الشباب فى التعليم الثانوى ، وعززت فكرة الوصول إلى المناصب المرموقة والوظائف الكبرى وارتباطها بالنجاح فى النظام التربوى .

٣ - الثورة التعليمية الثالثة :

بدأت هذه الثورة مع نهاية السبعينيات ، حيث أنشىء فى أغسطس عام ١٩٨٤ المجلس القومى للاصلاح التعليمى وتحديد أهداف طويلة المدى للنظام التعليمى . وفى عام ١٩٨٧ خرج المجلس بعدة توصيات تأخذ بعبارة مؤداها « **على النظام التربوى أن يكف عن الاقتباس فى النواحى التربوية من الغرب** » . وبدأت التوصيات تأخذ مسارها التنفيذى من خلال :

أ ـ إرسال الطلاب اليابانيين إلى انجلترا أو ألمانيا والولايات المتحدة بهدف

تعلم أسرار التكنولوجيا والإنتاج العلمى .

ب ـ دعوة خبراء أجانب إلى اليابان من أجل المشاركة فى إنشاء العديد من شبكات الطرق ومؤسسات الاتصال والمعاهد التعليمية وكتابة مواد الدستور اليابانى (١٥) . وساعد ذلك على تجانس جوانب النظام التعليمى فى اليابان . ونلاحظ مما سبق أنه :

بعد فترة من الاستعانة بالمناهج التربوية الأمريكية ، ركز اليابانيون جهودهم التربوية من أجل منهج يابانى تربوى ، تستمد مقوماته من الفلسفة الكونفوشيسية والبوذية معاً ، ومن عقيدة الشنتو ، ويمكن هنا تناول تنظيم المدارس اليابانية وتطورها وفق منهجية التخطيط وإلزامية التنفيذ ومجانية التمويل ، دون إخلال بتاريخ اليابان القائم على قيم الانتماء والطاعة على النحو التالى :

أ ـ المدارس الاقطاعية (الهانكو) : والتى تم انشاؤها قبيل عام ١٧٥٥ وكانت مدارس مخصصة لتعليم أطفال طبقة الساموراى * أو المحاربين وتمول من خزينة الاقطاعيين .

ب ـ مدارس المعابد (التيراكويا) ** : ومكانها معابد البوذية ، وكانت مخصصة للتعليم الابتدائى لأبناء الفلاحين والتجار وعامة الشعب .

جـ ـ مدارس (الجوكو) : وكانت مخصصة لأبناء الفلاحين من الطبقة

---

* طبقة الساموراى : مجموعة من الأفراد يتعلمون ليكونوا القادة ، وهم أهل العلم والحرب لأنهم حماة المجتمع ، وشعارهم « العلم فى اليسار والسلاح فى اليمين » ، وفى داخل هذه الجماعات شرائح هرمية يحدث التمايز بينهم عن طريق التعليم .

** استطاعت هذه المدارس تعليم حوالى ٢٠٪ من الشعب حتى نهاية عصر توكوجاوا .

المرموقة ، وقد تميزت بدرجة من الاستقلالية ، وكانت تقوم على خدمة الأهداف العامة للشعب .

د ـ قامت المعاهد الدينية الشعبية فى المعابد البوذية ومقار المنظمات أو الجمعيات الدينية الكونفوشيسية ، التى تركز على الطابع الخلقى وتخدم الاحتياجات الطبقية .

ويمكن القول أن : مدارس الاقطاع (هانكو) كانت تخدم هدفين أساسين هما :

١ ـ العمل على تنقيح التعليم من أجل ايقاظ الوعى فى حياة البوشيدو * التى تأثرت كثيرا خلال فترة العزلة الطويلة .

٢ ـ العمل على خلق التكنوقراطية اللازمة لانجاز سياسة إثراء اليابان وتقوية الجيش ، وفى إطار من العمل على تثبيت دعائم القيادة السياسية والاقتصادية للاقطاعيين .

ثالثا : فلسفة النظام التعليمى :

تُستمد فلسفة النظام التعليمى فى أى مجتمع من جملة القوى والعوامل التاريخية والدينية والثقافية والحضارية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى تشكل كيانه وتخطط لحاضره وتتنبأ بمستقبله .

---

* البوشيدو : دستور طبقة الساموراى الذى يقوم على أسس وأفكار كونفوشيوسية نابعة من عهد (كاماكورا) وبلغت قمتها فى عهد ايدو (١٦٠٣ ـ ١٨٦٧) ومن مبادئها أنها : تعطى أولوية التأكيد على التضحية بالذات والعدل والاحساس بالخجل والسلوك الراقى والنقاء والتواضع والاقتصاد فى الانفاق والروح العسكرية والشرف والمحبة وتمجيد الموت من أجل الوطن أو الهدف السامى .

ولعل اليابان من أبرز المجتمعات المعاصرة التى استمدت فلسفة نظامها التعليمى من جذورها التاريخية والثقافية من ناحية ، ومن المعضلات والمعوقات الجغرافية والسياسية والاقتصادية من ناحية أخرى ، دون إغفال لطبيعة الحياة العقائدية التى تستمد منها قيمها ومعايير الحكم الأخلاقى بين أفراد شعبها ، مع تداخل الرؤى الأجنبية المختلفة التى تدخلت على فترات تاريخية من حياة الشعب اليابانى لتحقق أغراضها السياسية والاستعمارية .

وترتكز فلسفة النظام التعليمى فى اليابان على عدة أسس يمكن رصدها فى الأمور التالية :

١ - الجذور التاريخية :

حيث اهتم النظام الكنفوشى Confucian - System * الفكرى الذى ساد اليابان فى فترة حكم أسرة طوكوجاوا Tokugawa بالتعليم وجعل له أفضلية كبرى ومنحه أولوية عالية ، ويستمد هذا النظام فلسفته أو رؤاه التعليمية والتربوية من خمسة أسس تميزه عن غيره هى :

[التعلم - حب الخير - العدل - حسن المعاملة أو اللطف - تكامل الشخصية] .

ويقوم نظام طوكوجاوا التربوى على أساس طبقى ، حيث نجد فيه طبقة الساموراى (Samurai) أو المحاربين يخضعون لنظاماً تربوياً خاصا ليعدهم كى يكونوا رجالا للعلم وللحرب فى الوقت نفسه .

---

* تعتبر الكونفوشيسية دستورا للنواميس الأخلاقية أكثر منها ديانة ، وقد قدمت إلى اليابان فى أوائل القرن السادس ، وكان لها تأثير كبير على فكر اليابانيين وسلوكهم ولكن نفوذها تراجع بعض الشيء منذ الحرب العالمية الثانية .

هـذا وقـد أصـدر مـؤسس النظـام طوكـوجـاوا ياسـو (Tokugawa Ieyasu) مرسوماً فى عام ١٦١٥ يعلن فيه ويوضح أن تعلم (فنون السلام) يعد مساويا تماما لتعلم(فنون القتال أو الحرب) وأن كليهما يجب أن يتعلم بل وأن يتقن . ولقد ترجمت هذه الأسس من خلال تدعيم حكومة اليابان فى ذلك العهد للمدارس والمعاهد التعليمية لتعليم أبناء المحاربين ، ولقد بلغ ذلك النظام التربوى قمته عندما أنشئت الكلية الكونفوشيسية والتى كان يطلق عليها شوهيكو (Shoheiko) فى طوكيو عام ١٦٣٠ (١٦).

٢ - التربية الأخلاقية والتربية المهنية :

يعتبر المحتوى التعليمى فى نظام التعليم باليابان مزيجاً من التربية الأخلاقية والتربية المهنية ، وذلك لأنه قد ركز على دراسة الأمور التقليدية فى الكونفوشيسية لتنمية الجوانب الأخلاقية فى الشخصية ، بالإضافة إلى اكتساب المهارات التى يحتاجها الشخص للتمكن من خدمة الحكومة ، ولقد ساد هذا المنهج أكثر من ثلاثمائة مدرسة منتشرة فى مجموعة الجزر اليابانية .

ولقد تلقى تعليم العامة من الناس Commoners التشجيع المعنوى والمادى من جانب حكومة طوكوجاوا لأنها اعتقدت أن الأفراد المنتمين للكونفوشية بأخلاقياتها المعروفة يزيدون من تآلف المجتمع وتناسقه ، ولذا بدأت فى توفير أماكن تعليمية لهم داخل أماكن يطلق عليها التيراكويا Terakoya أو مدارس المعبد Temple - Schools .

وتنطلق التربية المهنية فلسفياً من «جودة العمل» و «التعليم للعمل» حيث تهتم بتدريب المتعلمين على نوعيات متميزة من المهارات والتقنيات الفنية التى تساعدهم على إقامة مشروعات صغيرة أو احياء مشروعات يتميز

بها المجتمع اليابانى مثل : التربية العملية وثقافة السالمون .

والجدير بالذكر هنا أن التربيـة العملية فى التعليم اليابانى لاترتكز على نظريات فلسفية أو نفسية ، ولكن تؤمن بمبدأ أساسى هو جعل التلميذ (يلمس / يفكر) وأن مفتاح التعلم للعلوم فى اليابان هو السؤال (لماذا ؟ ... لأن) .. ويعد الاختبار العملى للأفكار ضروريا فى معظم حصص العلوم يتبادل خلالها المعلم والتلاميذ الأدوار فى مناخ ديمقراطى ومن ثم نجد أن فلسفة التربية العملية فى اليابان لاتهتم بالمعرفة فقط والفهم ولكن أيضا بإثارة اهتمامات التلاميذ وجعلهم جاهزين لتقديم المساعدة والعمل(١٧) .

٣ ـ الانفتاح على الغرب :

كانت العزلة التى أحاطت بالجزر اليابانية قبل ١٨٨٦م سببا فى شيوع روح التقليدية والتمسك بالقديم فى نظامها التعليمى ، وفى أعقاب ١٨٨٦م انفتحت اليابان على التعليم بكل قلبها وعقلها ، وبذلك ألزمت نفسها بعملية التحديث ، وكان الهدف القومى لأفراد الشعب اليابانى ـ تحت قيادة مجموعة من أعضاء حكومة الأقلية الذين استخدموا الرمز الامبراطورى ليجعلوا حركتهم شرعية وقانونية ـ هو أن يصبحوا أمة غنية وذات جيش قوى ، ولقد أنجزت التربية عملا عظيما بل ساميا لهذا الهدف.

ولكن هذا الانفتاح على الغرب لم يفقد الشعب اليابانى أصالته وروحه العقائدية المستمدة من الشنتو ، فلقد ظل التعليم حتى عام ١٩٣٨ تحت سيطرة المجتمع اليابانى حيث أكمل العسكريون اليابانيون سيطرتهم على النظام التعليمى حيث عين الجنرال أراكى ساد General Araki Sadae فى منصب وزير التربية .

وعلى الرغم من تحويل مسار التربية فى اليابان بإصلاح التعليم ووضع اليابان على طريق الديمقراطية وفك الناحية المركزية فى السلطة اليابانية ـ بعد البعثة التربوية الأمريكية لليابان فى مارس ١٩٤٦ ـ إلا أن اليابانيين ثاروا حول موضوع اصلاح اللغة اليابانية المكتوبة باعتبارها وعاء الثقافة وروح المجتمع اليابانى ولذا ظلت اليابان محتفظة بلغتها القومية المكتوبة حتى الآن ، مما يشير إلى أنه على الرغم من انفتاح اليابان على الغرب وحصولها على توجيهات تربوية تعليمية تكنولوجية علمية إلا أنها ظلت محتفظة بأصالتها وتراثها وثقافتها .

ووصل الأمر أن أصبح النموذج اليابانى محط أنظار العالم المتقدم لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والصين وغيرهم ، حتى أن تشابى Chapy الأمريكى فى مقال له بعنوان « **هل نستطيع أن نتعلم درساً من اليابان ؟** » يوضح فيه العوامل الإدارية المختلفة التى أدت إلى تفاقم أزمة التعليم فى الولايات المتحدة . ثم يقرر أنه قد آن الأوان الذى يجب النظر فيه لليابان (١٨) .

ومن ثم نرى أن الإنسان اليابانى استخلص قراره من خلال استقرائه لمتغيرات جغرافية وتاريخية وثقافية ثم نسج هذا القرار مع نظام التعليم لكى يصنعه داخل كل عقل على أرض اليابان ويجعل من هذا القرار التزاماً قومياً يوحد كافة الجهود ويدفعها لإدمان العمل على تحقيقه .

٤ ـ النظام الأسرى التعليمى :

يستلهم الطفل اليابانى مبادىء بناء شخصيته من عدة معايير تحرك وجدانه النفسى وتبنى سلوكياته الأخلاقية وترسخ مبادئه العملية ، لأنه كان يولد ليجد الماضى فى انتظاره متمثلاً فى (القانون الخلقى) الحديدى الذى

يتحتم عليه أن يخضع له ، وقائماً فى واقع البناء الطبقى الاقطاعى الذى يحدد له وضعه حسب رتبته الاجتماعية ، ثم الصيغة التى يخاطبه بها الآخرون من صيغ متعددة حسب مكانته من المخاطب .

وعبادة الامبراطور والأجداد (الشنتو Shinto) هى التى تشكل نواة الثقافة اليابانية لديه ، ومع وجود الامبراطور فى قمة الهرم للأسرة الحاكمة ، نجد كل طفل يولد داخل شريحة معينة ، تتمايز هذه الشرائح فى التعليم والملبس والمقعد الذى يجلس عليه والمواد التى يدرسها ، وأزادت العزلة اليابانية هذه المبادىء ترسيخاً وحفاظاً (١٩) .

وتقوم الأسرة اليابانية والأم بصفة خاصة بدور أساسى ذو صبغة قيمية أخلاقية فى بناء شخصية الطفل وإكسابه السمات الشخصية الطيبة التى تدفعه إلى الطاعة والنشاط والصدق والالتزام ، كما تكسبه القدرة على تحمل المشاق والصعوبات والتسامح مع الآخر .

ثم يتكامل مع دور المدرسة حتى يسمح له بقدر من الحرية المنضبطة بعلاقات انسانية يغلب عليها التعاون ووحدة الهدف وتدعمها دائماً طاقة هائلة من الجدية والالتزام تكاد تصل إلى حد التقديس كإحدى المميزات الهامة للشخصية اليابانية ، وفى ذات الوقت فإنها تمثل جوهر فلسفى لأهداف العملية التربوية فى اليابان (٢٠) .

٥ ـ حسن استغلال الامكانيات :

يتميز المجتمع اليابانى بحسن استغلال الامكانيات المتاحة له فى جميع مجالات التنمية ، وفى نطاق التعليم يحسب للتعليم فى اليابان قدرته على تنمية جملة من الأخلاقيات والمهارات والقدرات تجعل الفرد قادر على تحمل المشاق .

فالتعليم فى اليابان للعمل .. وللتنمية ، حيث يتميز الشعب اليابانى بتقديس العمل والعمل مرتبط بالتعليم ولذا فهو يقبل اقبالاً شديداً على أنواع التعليم على اختلاف مستوياتها . فالنظام التربوى فى اليابان يحاول تحقيق هدفين رئيسيين هما :

١ ـ التوافق .   ٢ ـ الأصالة .

وتقف إدارة التغيير وراء ذلك ، حيث يكون التغيير عملية مقصودة لذاتها وتتضمن قوة دافعة ، تقف وراء هذه العملية .

ونهضة اليابان إنما قامت قبل كل شيء على المعرفة ، على التعليم ، على المبادرة الحرة التى يقوم بها المواطن الفرد ، والتى سرعان ماتجد لها أذانا صاغية عند الدولة . ولعل هذه المقولة ترتبط مع مقولة رفع الانتماء ورفع حساسية المواطن تجاه قضايا بلده ووطنه وجعله عضوا فاعلا فى المجتمع ومع مقولة : يجب أن نرى اليابان على أنها أقامت مستوى جديد للتفوق ، انها تقدم نموذجا واجب الاتباع والتقليد ، لأنها ركزت على التعليم كأفضل وسيلة للتنمية واستخدمت الفرد (المواطن) أفضل استخدام باعتباره أحسن امكاناتها مقارنة بالامكانيات الطبيعية .

رابعا ـ الملامح العامة للسياسة التعليمية :

يمكن بلورة الملامح الأساسية التى تشكل السياسة التعليمية فى اليابان انطلاقاً من فلسفة المجتمع اليابانى ونظرته الاقتصادية والاجتماعية للتعليم باعتباره حق لكل المواطنين واستثمار جيد ذات مردود اجتماعى واقتصادى وثقافى يرفع من شأن المجتمع ويحقق طموحات أفراده على النحو التالى : (٢١)

١ ـ أن يقوم النظام التربوى ـ التعليمى فى اليابان باستيعاب مائة فى المائة من السكان حتى سن الخامسة عشر ، وأكثر من ٩٧٪ من السكان حتى مرحلة دخول الجامعة . محققاً بذلك مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة فى المعاملة بين التلاميذ دون أية استثناءات ناتجة عن انتماءات طبقية أو خلفيات عائلية أو قدرات ذهنية . ومركزاً على الافتراض الأساسى لنظام التعليم الذى يرى أن كافة التلاميذ يتساوون فى القدرات ويأتى دور المعلم فى تنمية كافة القدرات بشكل متوازن بين جميع التلاميذ .

٢ ـ الانتقال من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية تالية من بداية التعليم الابتدائى وحتى دخول التعليم العالى يتم بشكل تلقائى ـ تحقيقاً لمبدأ المساواة ـ فلا رسوب للتلاميذ ، فكل من يدخل مرحلة تعليمية يضمن خروجه منها مع نفس الزملاء الذين دخل معهم ، والهدف من الاختبارات الدورية هو التأكد من أن المعلم قد حقق التوازن فى توصيل المعرفة وتنمية القدرات بين مختلف التلاميذ .

٣ ـ تؤكد التربية اليابانية على الاتقان وحرصهم على إتباع التعلم للاتقان ، مع التأكيد على معانى الحياة المستقيمة والمشاعر والعدالة لدى الطلاب، التربية الخلقية وأهمية الروح الرياضية ، والتركيز على التفكير العميق ، ولديهم استعداد فريد لاستيعاب الأفكار الجديدة وتطويعها بما يتناسب مع بيئتهم الثقافية مع ملاحظة أننا نجد اليابانيين ذو حماس بالحفاظ على القديم مع اندماجهم فى الثقافة الخاصة بهم .

٤ ـ اليابان لديها ألف جامعة ومعهد عالٍ ، وترفع دائماً شعار **«ديمقراطية إدارة التعليم»** ، مع احتفاظها بطول يوم دراسى لايقل عن ٧ ساعات

يوميا ، وعاماً دراسياً لايقل عن ٢٤٠ ـ ٢٥٠ يوماً سنوياً . فالتعليم لديهم حق لكل الشعب .

٥ ـ يتحقق للطلاب حرية اختيار المقررات الدراسية ومنها مقررات التعليم العام والزراعى والصناعى والتجارى وغيرها . ولقد أدت الرفاهية الاجتماعية النسبية التى شهدتها اليابان فى غالبية مظاهر الحياة إلى ازدياد الإقبال على الالتحاق بالتعليم الثانوى .

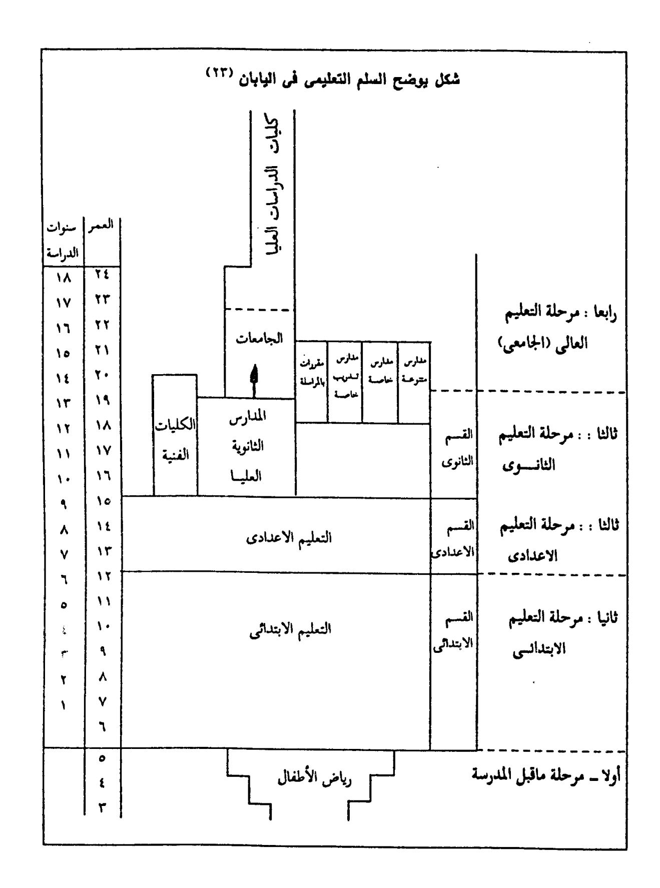
٦ ـ عند المستوى الجامعى فى التعليم يختلف أسلوب الاختيار والتقويم وتزداد المنافسة فى الامتحانات والقدرات لدخول الجامعة والكليات وبالتالى فإن على الطالب أن يختار عدداً من اختبارات القدرات التى تعكس إمكاناته المناسبة لمجالات التخصص الجامعى .

خامسا ـ الهيكل التعليمى :

يمتاز هيكل التعليم ومراحله فى اليابان بسلم تعليمى على نحو يشابه الأنظمة التربوية فى عدد من المراحل الدراسية وعدد سنوات الدراسة فى كل مرحلة عند معظم دول العالم ، ولكنها تختلف عن بعضها فى النقاط التالية:(٢٢)

أ ـ المحتوى المعلوماتى الذى يقدم للمتعلم من حيث حداثته وكمه ونوعه ، بالإضافة إلى المهارات المساندة لهذه المعلومات والتى يجب أن يتعلمها ويكتسبها المتعلم فى ضوء جملة من الاتجاهات واجب غرسها عند الطلبة فى كل مرحلة .

ب ـ مدى وضوح الأهداف المراد تحقيقها والتى ينبغى اكتسابها واتجاهاتها فى كل مرحلة لدى المعلم والمتعلم على حد سواء .



شكل يوضح السلم التعليمى فى اليابان (٢٣)

جـ ـ أساليب تقديم المعلومات والمهارات واتجاهاتها فى كل مرحلة تعليمية.

د ـ أساليب التقويم التى تتناسب مع كل مرحلة بما درس فيها واكتسب من معارف ومهارات وما رسخ من مبادىء وقيم وأسس أخلاقية .

هـ ـ الدعم والتوجيه المادى والمعنوى الذى يقدم لكل مرحلة بما يتناسب مع النواحى الكمية والكيفية لطلابها من خلال مصادر متعددة سواء على المستوى الحكومى ـ المركزى ـ أو من جانب المحليات والأشخاص والجمعيات .

وتتكون مراحل التعليم فى اليابان على النحو التالى :

١ ـ مرحلة رياض الأطفال (٣ ـ ٥ سنوات) : *

مدتها ثلاث سنوات ، وهى غير الزامية وغير مجانية ، ورغم ذلك عليها اقبال شديد من فئات المجتمع اليابانى . إذ تشير الاحصائيات إلى أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال فى سن ٣ ـ ٥ سنوات يدخلون هذا النوع من التعليم .

٢ ـ مرحلة التعليم الإلزامى (٦ ـ ١٥ سنة) :

وتنقسم هذه المرحلة إلى مراحل ثلاث (٣ ـ ٣ ـ ٣) كما يلى :

أ ـ مرحلة التعليم الابتدائى Elementary Department مدتها ست سنوات ، يدخلها جميع الأطفال عند بلوغهم ست سنوات، وهى مجانية وإلزامية لجميع اليابانيين منذ عام ١٩٠٨، تقدم فيها جملة من المقررات الدراسية ـ بعدد من الساعات ـ

* انظر الشكل (١) لتوضيح تدرج السلم التعليمى فى اليابان .

كما يوضحها الجدول التالى [٢٤] .

وتنتهى هذه المرحلة بامتحان عام (شامل) ـ غالبا ـ ماينجح فيه جميع التلاميذ ، يؤهل الناجحين فيه لدخول التعليم المتوسط .

جدول (٣١)

عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسى ـ أسبوعيا ـ فى المرحلة الابتدائية بنظام التعليم فى اليابان

الموضوع	السنة الدراسية					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
اللغة اليابانية	٨	٨	٨	٨	٧	٧
الدراسات الاجتماعية	٢	٢	٣	٣	٣	٣
الحساب	٤	٥	٥	٥	٥	٥
العلوم	٢	٢	٣	٣	٣	٣
الموسيقى	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الفنون	٢	٢	٢	٢	٢	٢
الأعمال المنزلية	–	–	–	–	٢	٢
التربية الرياضية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
التربية الأخلاقية	١	١	١	١	١	١
أنشطة	١	١	١	٢	٢	٢
جملة الساعات	٢٥	٢٦	٢٨	٢٩	٣٠	٣٠

ونلاحظ على عدد الساعات الدراسية فى المرحلة الابتدائية كما يوضحها الجدول السابق أنها :

١ ـ تركز على اللغة اليابانية لضمان اتقانها فى المرحلة الابتدائية .

٢ ـ الاهتمام بالأنشطة كالتربية الرياضية ومساواتها بالتربية الأخلاقية من حيث الساعات ، مع زيادة الساعات المخصصة للموسيقى والفنون لتنمية الحس الجمالى والفنى لدى الأطفال فى مراحلهم المبكرة .

ب ـ مرحلة التعليم الاعدادى (المتوسط) Lower - Secondary Department

مدتها ثلاث سنوات ، والتعليم فيها مجانى وإلزامى لجميع اليابانيين منذ عام ١٩٤٧ وهناك هدف غير معلن لهذه المرحلة وهو العمل على إعداد التلاميذ الذين يرغبون فى اجتياز امتحان دخول المراحل الدراسية العليا ، يدرس التلاميذ جملة من المقررات كما يوضحها الجدول التالى (عدد الساعات خلال الأسبوع الدراسى الواحد) .

جدول (٣٢)

يوضح عدد الساعات الدراسية ـ أسبوعيا ـ لكل موضـوع دراسى فى المرحلة الإعدادية فى نظام التعليم فى اليابان (٢٥)

المواد الدراسية المقررة	الصف الدراسى وعدد الساعات		
	الأول	الثانى	الثالث
اللغة اليابانية	٥	٤	٤
الدراسات الاجتماعية	٤	٤	٤
الرياضيات	٣	٤	٤
العلوم	٣	٣	٤
الموسيقى	٢	٢	١
الفنون الجميلة	٢	٢	١
التربية الصحية والبدنية	٣ *	٣ *	٣ *
(الفنون الصناعية (ترتيب المنزل)	٢	٢	٣
التربية الأخلاقية	١	١	١
نشاطات خاصة	٢	٢	٢
مواد مختارة	٤	٤	٤
اللغات الأجنبية	٣	٣	٣
موضوع مهنى	١	١	٢
الاجمالى	٣٥	٣٥	٣٦

* هذه الساعات لاتحتسب ضمن الساعات الدراسية .

ونلاحظ من الجدول السابق :

١ - التركيز على اللغة اليابانية واعطائها أكبر عدد من الساعات أسبوعيا .

٢ - ادخال لغات أجنبية إضافية لاكساب الطلاب مهارات لغوية جديدة فى محاولة من النظام لتفتيح أذهان الطلاب على أهمية اللغات الأجنبية للتعامل مع المعرفة على مستوى أوسع .

٣ - الاهتمام بالمواد المختارة - اتساع حيز الاختيار - وتساوى هذه النوعية من المواد مع المواد الأساسية كالعلوم والرياضيات ، تعكس تدريب الطلاب على الاختيار .

وتنتهى هذه المرحلة باختبار شامل يؤهل من ينجح فيه لاختيار التعليم الثانوى الذى يتناسب مع قدراته وميوله وتفضيل والديه * مابين علمى - أدبى - مهنى .

٣ - مرحلة التعليم الثانوى :

Upper - Secondary - Department

مدتها ثلاث سنوات ، والتعليم فيها مجانى ولكن غير إلزامى ، ويوجد به تعليم خاص (بمصروفات) . ويقسم هذا النوع من التعليم إلى عدة شعب (علمى - أدبى - مهنى) ويفضل الأول والثانى عن المهنى .

وتختلف المناطق التعليمية فى تنظيم دخول الطلبة إلى هذه الشعب ، فالبعض ينظمه حسب السكن ، والأخرى ترتبه حسب الأداء والكفاءة . ورغم أن هذه المرحلة غير إلزامية إلا أنها تحظى بشعبية هائلة تصل إلى ٩٠ ٪ من الشباب اليابانى ويصل حوالى ٤٠ ٪ من خريجيها إلى التعليم العالى بأنواعه .

---

* تشير القراءات فى مجال التعليم فى اليابان إلى أهمية دور الأم باعتبارها راعية لعملية التعليم واختيار المواد الدراسية وتأهيل أولادها لاجتياز الاختبارات العامة .

ونلاحظ على المراحل الثلاث السابقة أنها تخضع لمراقبة وتخطيط وتنفيذ وزارة التربية اليابانية واشرافها بالكامل .

ويدرس الطلاب فى هذه المرحلة جملة من المقررات الدراسية تتناسب مع مستويات طموحاتهم ـ الاعداد للجامعة ـ الخروج للعمل ـ الاعداد المهنى كما يوضحها الجدول التالى :

جدول (٣٣)

عدد الساعات الدراسية لكل موضوع دراسى فى المرحلة الثانوية فى مدرسة ثانوية (تعد طلابها للجامعة) (٢٦)

الموضوعات الدراسية المقررة	الصف الدراسى وعدد الساعات			المجموع
	الأول	الثانى	الثالث	
اللغة اليابانية الحديثة	٣	٢	٢	٧
الكلاسيكيات اليابانية المتقدمة(١)	٢	٣		٥
الكلاسيكيات اليابانية المتقدمة(٢)			٣	٣
علم الأخلاق ـ التربية البدنية		٢		٢
علم الاقتصاد السياسى			٢	٢
التاريخ اليابانى			٣	٣
تاريخ العالم ـ متقدم		٢	٢	٤
الجغرافيا ـ متقدم	٤			٤
الرياضيات ـ الأساسية	٥			٥
الرياضيات ـ متقدم (١)		٥		٥
الرياضيات ـ متقدم (٢)			٥	٥
الطبيعة متقدم		٣	٢	٥
علم الأرض	٢			٢
الصحة *	٢ـ٤ *	٣	٣	٧ـ٩ *
التربية البدنية		١	١	

* للبنات فقط .

تابع جدول (٣٣) .

الموضوعات الدراسية المقررة	الصف الدراسى وعدد الساعات			المجموع
	الأول	الثانى	الثالث	
الفنون الجميلة	٢			٢
الفنون الجميلة ـ متقدم		٢	٢	٤
اللغة الانجليزية ـ متقدم	٥	٥	٥	١٥
الاحياء	٤			٤
الكيمياء ـ متقدم		٢	٢	٤
اقتصاد منزلى *	٢ *	٢ *	٢ *	٦ *
نشاطات خاصة	١	١	١	٣
المجمـــوع	٣٢	٣١-٣٢*	٣٠	٩٣_٩٥*

كما يوجد ثلاثة أنظمة للمدرسة الثانوية فى التعليم اليابانى يمكن للطلاب الالتحاق بها فور الانتهاء من المرحلة الاعدادية ـ تخرج نسبة من خريجى المرحلة الاعدادية للعمل ـ ولكن الغالبية العظمى تلتحق بالتعليم الثانوى على مستوى أنواعه الثلاثة .

١ ـ المدارس الثانوية التى يحضرها الطلاب طول الوقت Full - Time

٢ ـ المدارس الثانوية التى يحضرها الطلاب لبعض الوقت Part - Time

٣ ـ المدارس الثانوية التى يدرس بها الطلاب بالمراسلة Correspondence

* للبنات فقط .

مع ملاحظة أن :

ـ النوع الأول من المدارس الثانوية تمتد فترة الدراسة بها لمدة ٣ أعوام أما النوعان الآخران فالدراسة بهما تستغرق ٤ سنوات على الأقل ، وتبلغ نسبة الملتحقين بهذين النوعين ٦٪ فقط من طلاب المرحلة .

ـ بعض المدارس الثانوية باليابان تقدم لطلابها مساراً أكاديمياً بالإضافة إلى مصدر مهنى ، وتخصص السنة الأولى للتربية العامة لكافة الملتحقين من الطلاب ، وفى السنة الثانية يبدأ تخصص الطلاب المؤهلين لمواصلة تعليمهم الجامعى .

ـ تخصص المدارس بالمراسلة للطلاب الذين يعملون طوال الوقت ، ولكن هذه النوعية من الدراسة لاتحظى باحترام وتقدير المجتمع عامة .

٤ ـ مرحلة التعليم العالى : Higher - Education

تتميز مرحلة التعليم العالى فى اليابان باتساعها ومرونتها . إذ تحتوى على تعليم عال لمدة سنتين بعد المرحلة الثانوية ، وآخر لمدة ثلاث سنوات بعد الثانوية للحصول على درجات علمية ومهنية وسطى ـ أقل من البكالوريوس أو الليسانس ـ ثم تعليم عال لمدة أربع سنوات بعد الثانوية للحصول على درجة جامعية أولية ـ البكالوريوس أو الليسانس ـ وهى الأكثر انتشارا بين طلاب هذه المرحلة . وتأتى سنتين بعد البكالوريوس للحصول على الماجستير ثم ثلاث سنوات بعدها للحصول على الدكتوراه .

ونلاحظ وجود كليات يدرس بها الطالب لمدة خمس سنوات مثل كليات الهندسة للحصول على الدرجة الجامعية الأولية ، وتبلغ عدد المؤسسات التى تقدم تعليما عاليا أكثر من ألف مؤسسة ، عدد كبير منها يقدم تعليمه بمصروفات ، ويتخرج من المرحلة العليا حوالى ٨٠٪ من

الشباب اليابانى .

ولابد للحصول على وظيفة مرموقة أو منصب محترم مرتبط ارتباطا وثيقاً فى اليابان بالحصول على درجات علمية جامعية ، فإن التعليم الجامعى يلاقى اقبالا شديدا وتنافس من نوع خاص للالتحاق به ، نظرا لمردوده الاقتصادى المرتفع والمتميز على المتخرج فيه .

* أنواع أخرى من التعليم فى اليابان :

أولا - تعليم المرأة :

من الحقائق المثيرة عن الكليات الصغرى فى اليابان أن ٨٥٪ ـ ٩٠٪ من الملتحقين بها من النساء ، وذلك لأن المجتمع ينظر إلى الدراسة فى هذا النوع من الكليات تمثل إعدادا طيباً للفتاة للزواج .

ونجد اقبالا من الفتيات اليابانيات على الرغم من مستوياتهن وقدراتهن العلمية والمادية على كليات البنات Women's Colleges ، التى لاترقى أكاديميا إلى مستوى الكليات الأخرى . وتغرس هذه الكليات فى الفتيات مايجعلهن زوجات صالحات وأمهات متميزات (٢٧) .

ثانيا : مدارس تعليم الفئات الخاصة والمعوقين :

يتلقى التلاميذ المعاقين تعليما خاصا طبقاً لنوع ودرجة الإعاقة إما فى مدارس خاصة للمعاقين (فئات الصم ـ العمى) أو فى فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية الأولية والمرحلة الأولى الثانوية .

وهناك ثلاثة أنواع من مدارس الفئات الخاصة هى :

أ ـ مدارس المعاقين ذهنيـــا . **ب ـ مدارس المعاقين جسميا .**

جـ ـ مدارس المعاقين صحيا .

وتهدف مدارس المعاقين إلى إدماج التلاميذ ذوى الإعاقة فى تعليم متكافىء نسبياً مع التلاميذ القادمين فى كل من المدارس الأولية والثانوية . وفى نفس الوقت يزود التلاميذ بالمعلومات والمهارات اللازمة التى تعوضهم عن العجز بالنسبة لأقرانهم من التلاميذ العاديين . وتحتوى مدارس المعاقين على مرحلتين :

* **مرحلة التعليم الأولى .** * **مرحلة التعليم الثانوى .**

وهما من مراحل التعليم الإجبارى فى الدولة ، وبعض من هذه المدارس بها مرحلة رياض الأطفال ، والمرحلة الثانية من الثانوية أو كليهما . (٢٨) .

ثالثا ـ الكليات التقنية أو الفنية Technical - Colleges

تعتبر فرصة تعليمية لعدد من الطلاب فى عدد من ميادين الهندسة ، وتقبل الطلاب بعد تخرجهم فى المدرسة الثانوية المتوسطة ، وتقدم مقرراً على مدار خمس سنوات ، تخلط فيها بين ثلاث سنوات هى سنوات المدرسة الثانوية العادية ، وسنتين لمرحلة مابعد الثانوية .

رابعا ـ مدارس خاصة للتدريب Special Training - Schools

وهى مدارس تنشأ بغرض تحسين مهارات العمل ، ولرفع مستوى التعليم العام . وهى التى يطلق عليها المدارس المتنوعة Miscellaneous Schools وتمد الشباب الصغار بالتدريب المهنى والعملى فى عدد كبير من المجالات مثل (امساك الدفاتر ـ الطهى ـ اصلاح السيارات ـ صناعة الملابس ـ برمجة الكمبيوتر ـ النسخ على الآلة الكاتبة) . وتختلف فترة التدريب من منطقة إلى أخرى ، حيث تتفاوت مابين ثلاثة أشهر إلى سنة

كاملة وربما أطول .

وبالإضافة إلى ماسبق نجد أن هناك العديد من المؤسسات التجارية والصناعية الضخمة تمتلك ـ تدير ـ برامج تعليمية تدريبية مكثفة ومعقدة فى الوقت نفسه لضمان جودة أداء العاملين بها ومضاعفة انتاجهم .

تنظيم عمليات النظام التعليمى :

أولا ـ طول العام الدراسى :

يبدأ العام الدراسى فى اليابان فى إبريل من كل عام وينتهى فى ٣١ مارس فى السنة التالية . وهذا التوقيت يناظر السنة المالية فى اليابان .

وينقسم العام الدراسى إلى ثلاثة فصول دراسية هى :

١ـ الفصل الدراسى الأول : من إبريل وحتى يوليو .

٢ ـ الفصل الدراسى الثانى : من سبتمبر إلى ديسمبر .

٣ ـ الفصل الدراسى الثالث : من يناير إلى مارس .

وعلى ذلك تصل أيام العام الدراسى فى اليابان إلى ٢٤٠ يوما دراسيا فى العام ، كما أن المدرسة تعمل لنصف الوقت فى أيام السبت من كل أسبوع وتبدأ العطلة فى نهاية يوليو وتنتهى فى نهاية أغسطس . وتغلق المدارس أبوابها يوم الأحد من كل أسبوع وفى العطلات الرسمية للدولة والتى تصل إلى ١٣ يوما فى السنة [٢٩] .

ثانيا ـ نظام القبول :

تقبل المرحلة الابتدائية جميع التلاميذ الذين بلغوا سن السادسة ، حتى وإن لم يلتحقوا بدور رياض الأطفال . ثم يتطلب القبول بالمدارس الثانوية النجاح فى الاختبار العام فى نهاية المرحلة الاعدادية مع اختيار نوع

التعليم الثانوى حسب ميول وقدرات الطلاب .

ويشترط للقبول بالكليات التقنية (الفنية) ، إكمال الدراسة فى المرحلة المتوسطة (الثانوية الدنيا) أو الاعدادية ولقد تم انشاء هذه الكليات فى عام ١٩٦٢ .

أما فى الجامعات فيشترط الالتحاق بها اجتياز الطلاب لامتحان القبول إلى جانب الشهادات المعتمدة من المدارس الثانوية ، وكذلك بالنسبة للمعاهد العليا التى أدخل نظام امتحان الانجاز المشترك كامتحان موحد للالتحاق بها .

ثالثا ـ المبانى التعليمية :

يتم تصميم المبانى المدرسية اليابانية بشكل يسمح بوجود فراغ لإقامة توسعات مستقبلية ، والملاعب وأماكن المسابقات والاحتفالات اليومية فى الصباح أو فى المناسبات وكذلك حديقة المدرسة .

وتتكون المبانى من عدة طوابق وطرقات واسعة وتطلى الفصول وحجرات المعلمين والمعامل بالمواد اللاصقة أو الزيت ، وغالبية الفصول تغطى حوائطها بالأعمال الفنية والابداعية للطلاب وبعض مشروعاتهم الابتكارية .

رابعا ـ الأنشطة التعليمية والترفيهية :

تغطى الأنشطة التعليمية سواء المقصودة التى تخدم المقررات الدراسية أو غير المقصودة التى تساهم فى اكتشاف المواهب والقدرات الابداعية والابتكارية الحيز الزمنى والامكانات المادية والمعرفية اللازمة لها .

فيلاحظ على الطلاب الملتحقين بكافة مراحل التعليم ماقبل الجامعى فى اليابان أنهم يقضوا أوقاتاً دراسية وابداعية وترفيهية تزيد عن مايقضيه أمثالهم فى دول الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا وكندا . حيث تزيد الساعات المخصصة لتعلم المعلومات واكتساب المهارات وممارسة الهوايات وترسيخ الاتجاهات الايجابية ،مما يزيد الدافعية والميول نحو التعلم .

وهناك نشاط على جانب من الأهمية فى جميع المستويات التى تسبق الجامعة وهو نشاط ترفيهى تعليمى لايهمل فى المدارس اليابانية وهو الرحلات الميدانية أو النزهات الخارجية التى تعد من جانب الطلاب داخل الفصول . حيث يتم تنظيم رحلات وزيارات دورية للأماكن التاريخية أو ذات المناظر الخلابة خلال فصل الربيع – لمدة أسبوع – وتخصص للطلاب فى نهاية الصف التاسع (نهاية المرحلة الاعدادية) ، وترصد ميزانية هذه الرحلات أو الزيارات مبلغا من المال تدخره أسر التلاميذ شهرياً بصفة منتظمة حتى تضمن ذهاب ابنها فيها ، وعند حدوث أى قصور مادى فى ميزانية هذه الرحلات تتدخل المؤسسات الحكومية لدعمها ماديا كى تضمن أن يشارك فيها كل طلاب المرحلة .

وبجانب القيم التربوية التى يكتسبها الطلاب من هذه الرحلات نجد أنها تحقق أهدافاً هامة أخرى مثل :

١ – ربط التلاميذ برباط اجتماعى متين يصعب فصله فى المستقبل .

٢ – تعويد التلاميذ على تخطيط وتنفيذ زيارات ورحلات علمية .

٣ – رفع روح الصداقة بين التلاميذ وذويهم .

٤ – ايجاد نوع من الذكريات الدافئة التى تشيع المودة فى نفوسهم .

٥ – ترسيخ مبادىء التعاون والانتماء والولاء لروح الجماعة [٣٠] .

خامسا ـ الكتب المدرسية وتوزيعها :

طبقا لقانون التعليم فى اليابان فوزارة التربية والتعليم هى المسئولة عن توفيـر الكتب الدراسيـة فى كل من المرحلة الأوليـة والمرحلة الثـانوية لاستخدامها فى دراسة الموضوعات داخل الفصل .

*** اختيار الكتب .**

الكتب التى تستخدم فى المدارس كقاعدة عامة إما أن تختار بواسطة وزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة ، أو تؤلف بواسطة الوزارة نفسها ، ونجد أن معظم الكتب المستخدمة حاليا فى المدارس تم تأليفها بواسطة مؤلفين تجاريين والوزارة اختارت من بينها . أما الكتب التى تؤلف بواسطة الوزارة نفسها حاليا فهى تلك الكتب المخصصة لأنواع معينة من التعليم المهنى والمرحلة الثانية من المدارس الثانوية ، أو للمدارس الخاصة بالمعاقين ، ويرجع ذلك إلى وجود عدد محدود جداً من المؤلفين التجاريين فى هذا المجال وبالتالى محدودية المعروض من هذه الكتب فى السوق .

ويعنى باختيار الكتب موافقة الوزارة باعتبارها صالحة للاستخدام فى المدارس وهى مازالت مسودة بعد تأليفها بواسطة المؤلف أو دور النشر ، ثم يستكمل طبعها فى حالة الموافقة عليها . ويتم اقرار الكتب المدرسية طبقا للنقاط التالية :

- تتقدم دار النشر أو المؤلف الذى يرغب فى نشر الكتاب المدرسى لإقرار الكتاب المدرسى المقترح .
- تعرض مسودة الكتاب على كل من مجلس فحص ، وعضو استشارى بالوزارة ، وتعرض أيضا على أخصائى فحص الكتب (موظف بالوزارة)

وفاحصين خارجيين (عادة يكون أستاذ جامعة ـ مدرس بالمدارس ـ آخرين) .

- تعرض النتائج فى تقرير مفصل على المجلس ، ثم يحكم على مناسبة الكتاب المقترح للاستخدام فى المدارس ، بعد إقرار اعتبارات القبول من قبل مجلس الفحص ، وتقرير الفاحصين وبناء على تزكية مجلس الفحص تقر الوزارة أو لاتقر الكتاب المقترح .

- عندما يرى المجلس بأنه يمكن إعادة فحص الكتاب بعد تنقيح المسودة ، يقوم المجلس بإعلام المؤلفين بتعليق اللجنة على النسخة المسودة التى سوف يقوم بتنقيحها .

وفى عام ١٩٩٦ تم إقرار ١٧٢٨ كتابا ، كما تم نشر ٢٥٨ كتاباً مدرسى بواسطة الوزارة لمراحل التعليم الأولى والثانوى بفرعيه الأول ـ الثانى. ويقع اختيار الكتب المستخدمة فى المدارس العامة على عاتق الحكومة المحلية التى تقع فى نطاقها المدارس . على الجانب الآخر تقع مسئولية اختيار الكتب فى المدارس القومية والمدارس الخاصة على عاتق مدير المدرسة. ويحدث تجديد اختيار الكتب لكل من مرحلة التعليم الأولى والمرحلة الأولى من التعليم الثانوى كل ٤ سنوات . أى أنه بمجرد اختيار الكتب المدرسية فى إدارة ما فإنها تستخدم لمدة ٤ سنوات .

*** توزيع الكتب المدرسية :**

تتحمل الحكومة القومية تكلفة الكتب المدرسية للتلاميذ المسجلين فى التعليم الاجبارى ، ووصلت ميزانية وزارة التربية والتعليم نظير توزيع هذه الكتب مجانا ٤٣٫٨ بليون ين فى عام ١٩٩٦ .

ومتوسط التكلفة لكل تلميذ تقريبا ٢٩١٥ ين فى المرحلة الأولية ، ٤٢٦٣ ين للتلميذ فى المرحلة الاعدادية ، ٥٤٣٠ ين لكل تلميذ فى مرحلة التعليم الثانوى الثانية ، ٦٥٥٦ ين لكل تلميذ فى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى المقررات الخاصة .

ويقوم التلاميذ فى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى نظام اليوم الكامل بشراء الكتب المدرسية على نفقتهم الخاصة ، أما تلاميذ المدارس الثانوية المرحلة الثانية لبعض الوقت أو تعليم المراسلة أو مدارس المعاقين فتتحمل الحكومة القومية نفقة كتبهم المدرسية (٣١) .

سادسا ـ إعداد وتكوين المعلم :
(التدريب ـ الرعاية ـ الاختصاصات)

عملية إعداد المعلم وتدريبه ورعايته من أهم عوامل نجاح النظام التعليمى فى اليابان ، فهناك عناية فائقة بمؤسسات إعداد المعلم أكاديميا وتربويا ومعرفيا . ويتم اعداد المعلمين لجميع مراحل التعليم فى معاهد اعداد المعلمين أو فى الجامعات * وتحت إشراف وزارة التربية ، ويمنح الطالب المتخرج من هذه المعاهد أو الجامعات شهادات من فئتين :

الفئة الأولى : معلم المرحلة الثانوية العليا بعد تخرجه من الجامعة (٤ سنوات) والحصول على درجة الماجستير ، يمنح بعدها الطالب شهادة صلاحية للتدريس .

---

* يتم غالبا فى جامعة هوكايدو للتربية ، والتى تعتبر نموذجا فريدا لإعداد المعلمين فى اليابان فى كافة المجالات التربوية والتخصصية فى ضوء معايير وأهداف محددة وواضحة .

الفئة الثانية : أ ـ معلم المراحل الأخرى بعد تخرجه من الجامعة (٤ سنوات) والحصول على شهادة صلاحية التدريس بعد ستة شهور .

ب ـ معلم رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والاعدادية يدرس عامين بعد الانتهاء من الدراسة فى الثانوية العليا ويحصل على شهادة صلاحية التدريس بعد ستة شهور .

منهج إعداد المعلم فى اليابان :

١ ـ معلم المرحلة الثانوية العليا يدرس منهجا دراسيا يحتوى على ١٠ ٪ من مقرراته علوما تربوية ، بينما تصل المقررات الأكاديمية التخصصية إلى ٩٠٪ .

٢ ـ معلم المرحلة الاعدادية ـ الابتدائية ـ رياض الأطفال يتلقى منهجا دراسيا يحتوى على ٣٠ ٪ علوما تربوية ، ٧٠٪ مقررات تخصصية .

تدريب المعلم فى اليابان :

يوجد أنواع عدة من التدريب يحصل عليها المعلم ، احداهما تقليدى وهو مايتلقاه أثناء دراسته الجامعية سواء داخل الكليات أو المعاهد التربوية . وإلى جانب ذلك يوجد برامج تدريب مستحدثة تسمى برامج التدريب الأولى Initial - Training لمدة لاتقل عن عام دراسى قبل ممارسة المعلم لعمله أى تدريب قبل التعيين للتعرف على طبيعة العمل المدرسى وكافة جوانب العملية التعليمية .

وهناك نوع آخر من التدريب يتم أثناء الخدمة وهو التدريب داخل المدرسة School based- Training حيث يتم تدريب المعلم المبتدىء

داخل المدرسة من قبل المعلم الأول أو المعلم الأكثر خبرة ، وبالتالى لاينتقل المعلم إلى مركز التدريب ولايتعطل عن أداء عمله ،ولاينقطع عن المدرسة وذلك فى إطار من العلاقات الإنسانية الحميمة بين المعلمين .

كذلك يوجد نوع من التدريب يسمى الملاحظة المفتوحة للفصل من قبل المعلمين فى المدرسة Open class - observation ، حيث يشاهد المعلمون درسا نموذجيا يشرحه معلم ما ليلاحظوا أداء المعلم ويناقشوه ليفيدوا هذا المعلم فى تحسين أداءه ، ويستفيدوا من جوانب الأداء الإيجابية ويتجنبوا الجوانب السلبية ، ويتم مناقشة السلبيات والإيجابيات فى اجتماع المعلمين Teachers- Meeting .

وحاليا يتم تدريب المعلمين على كافة جوانب التكنولوجيا الحديثة بما فيها من وسائل الاتصال المرئية والمسموعة واستخدام أنظمة الحاسب الآلى والوسائط المتعددة لما للكمبيوتر من دور هام فى العملية التعليمية . ويتم التدريب فى مراكز تدريب مجهزة بكافة الإمكانيات المتطورة ، ومن خلال تعاون وترابط بين وزارة التربية والعلوم والثقافة باليابان .

كما استحدث حاليا نظاماً للتدريب من خلال الجامعة ، وذلك بأن يتفرغ المعلم لمدة عامين دراسيين بمرتب كامل للحصول على درجة الماجستير بنظام التكليف ثم يعود إلى المدرسة لممارسة عمله . وتحاول اليابان زيادة عدد المنح الدراسية سنويا للمعلمين وتعميم هذا النوع من التدريب لكل المعلمين (٣٢) .

وتحت مسئولية رعاية وزارة التربية للمعلمين ، يوجد اتحاد يضم المعلمين اليابانيين بنسبة تصل إلى ٥٥٪ من المعلمين فى اليابان حسب احصاء عام ١٩٧٧ على الرغم من أنها كانت بنسبة ٨٦٪ عام ١٩٥٨ ،

كما أن هناك حوالى ٢٥٪ من المعلمين ليسو أعضاء فى أى اتحاد ، على الرغم من أن اتحادات المعلمين ساعدتهم كثيرا فى التغلب على مشكلاتهم الاقتصادية ورفع مكانتهم الاجتماعية .كما ينبغى التركيز هنا على أن مهنة التعليم (التدريس) من المهن التى تحظى بوضع اجتماعى متميز فى اليابان (٣٣) .

اختصاصات عمل المعلمين :

تتنوع اختصاصات المعلمين فى نظام التعليم الياباني حسب طبيعة المرحلة التعليمية التى يعمل بها ، ونوعية المقررات الدراسية وعدد ساعات الدراسة التى تحقق من خلالها أهداف التعليم فى المراحل المتتالية ، ويمكن رصدها على النحو التالى :

١ ـ معلم فصل رياض الأطفال :

يختص معلم الفصل برياض الأطفال بتدريس كل المقررات أو معظمها وكذا الأنشطة المصاحبة لها .

٢ ـ معلم المرحلة الابتدائية :

يوجد معلم فصل فى مرحلة التعليم الأولى فيما عدا المقررات العملية مثل الموسيقى ، الفنون ، الأشغال اليدوية ، التربية الرياضية والاقتصاد المنزلى فيخصص لكل مادة معلم .

٣ ـ معلم المرحلة الأولى من التعليم الثانوى (الاعدادى) :

يخصص فى تلك المرحلة معلم لكل مقرر دراسى أو على الأكثر مقررين دراسيين ، ويقوم بتدريس هذه المادة أو المقرر لعدة فصول فى نفس المدرسة .

٤ ـ معلم المرحلة الثانية من التعليم الثانوى :

يوجد معلم لكل مقرر وفى أغلب الأحيان يكون لكل مادة عدد من المدرسين كل منهم متخصص فى تدريس موضوعات معينة حيث يزداد التخصص فى هذه المرحلة وتتعدد التشعبات فى المواد وتتدرج من السهولة إلى الأكثر صعوبة .

الكثافة الطلابية داخل الفصول :

يحدد القانون فى اليابان الحد الأقصى لعدد الطلاب فى الفصل الواحد بـ ٤٠ تلميذ ،وفى مايو ١٩٩٥ كان متوسط عدد التلاميذ فى الفصل فى مرحلة التعليم الأولى ٢٨٫٤ فقط ، وكان متوسط عدد التلاميذ فى الفصل فى مرحلة التعليم الأولى من المرحلة الثانوية (الاعدادى) حوالى ٢٣٫٣ . كما يحدد القانون عدد المدرسين لكل مدرسة ، بحيث يزيد عدد المدرسين فى كل مدرسة عن عدد الفصول بها .

وفى عام ١٩٩٥ كانت نسبة عدد التلاميذ لكل مدرس فى المدارس الأولية ١٩٫٤ ، وفى المدارس الاعدادية ١٦٫٩ تلميذا لكل مدرس ، وفى المدارس الثانوية ١٦٫٨ تلميذا لكل مدرس (٣٤) .

سابعا ـ إدارة التعليم :

تعد اليابان من الدول المتقدمة التى حققت إعجازاً تعليمياً واقتصادياً يحسب لها منذ نهاية الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ ، وأصبح نموذج التعليم اليابانى الذى يقف خلف هذه النهضة نموذجا يحتذى به من قبل الدول النامية . وقبل استعراض نموذج لادارة التعليم فى اليابان ، يجب رصد المبادىء الرئيسية للتعليم فى اليابان والتى صدرت عام ١٩٤٦ ، ثم بدأ

دخول القانون الأساسى للتعليم فى اليابان حيز الفعل والتنفيذ عام ١٩٤٧ .
وحددت هذه المبادىء حقوق وواجبات المواطنين فى تلقى التعليم وفقا للدستور اليابانى كما يلى : (٣٥)

« لكافة أبناء الشعب الأحقية فى التعليم بالتساوى بناءً على قدراتهم الفردية ، وينص القانون على أن الوالدين يجب أن يلحقوا أبناءهم بالتعليم للمدة الإلزامية ، وأن التعليم الإلزامى يكون مجانيا » (المادة ٢٦) . وعلى ذلك جاءت مواد القانون الأساسى المنظم للتعليم فى اليابان على نحو يشمل مواد أساسية نسرد منها :

المادة (١) **هدف التعليم** : يجب أن يهدف التعليم إلى تنمية الشخصية المتكاملة للفرد ، والتفانى فى العناية بعقول وأجسام الأفراد حتى يصبحوا محبين للصدق والعدل ، مهتمين بذاتية الفرد محترمين للعمل ، لديهم شعور عميق بالمسئولية ، ومتسمين بروح الاستقلالية ليكونوا بناة الدولة فى مجتمع آمن .

المادة (٢) **مبدأ التعليم** : يجب أن يحقق هدف التعليم فى كل مناسبة وفى كل مكان ، ولتحقيق هدف التعليم يجب أن نسعى إلى المساهمة فى إيجاد وتطوير البنية الثقافية بالتعاون والاحترام المتبادل، محترمين الحرية الأكاديمية ، آخذين فى الاعتبار الحياة الواقعية ومتعهدين لعزيمة الفرد التلقائية .

المادة (٣) **تكافؤ الفرص التعليمية** : يجب أن تتاح الفرص التعليمية للجميع كلاً حسب قدراته ، دون تعريضهم للتفرقة فى ذلك بناء على أصلهم أو معتقداتهم أو جنسهم أو مكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو بناء على أصل عوائلهم . وعلى الحكومة والمؤسسات

العامة تقديم المساعدات المالية لذوى القدرات الذين يجدون صعوبة في مواصلة تعليمهم لسوء حالتهم المادية .

المادة (٤) التعليم الإلزامى : على الأبوين الحاق أبنائهم وبناتهم بالتعليم إلزاميا لمدة تسع سنوات ويكون التعليم الإلزامى مجانى فى المدارس الحكومية أو فى المدارس التى تنشئها السلطات المحلية .

المادة (٥) التعليم المختلط : يجب أن يتقارب ويتعاون النساء والرجال فى المجتمع ، لذا يجب اقرار التعليم المختلط فى المدارس .

المادة (٦) التعليم المدرسى : يجب أن تكون المدارس التى يساندها القانون ذات صبغة عامة ، بالإضافة إلى المدارس التى تقيمها الحكومة والسلطات المحلية . ويحق لبعض الأشخاص ذوى الصبغة الرسمية التى يساندها القانون فتح مدارس بشرط أن يكون معلميها خداماً للمجتمع . وملمين بمهامهم ويسعون دائماً لأدائها على أحسن وجه ، وبناء على ذلك يجب أن تحترم مكانتهم وأن يعاملوا معاملة لائقة وعادلة .

المادة (٨) التعليم السياسى (التربية السياسية) : المعلومات السياسية ضرورية لتنمية المواطنة الذكية الواعية، ويجب أن يسمح بها تربويا، والمدارس مسؤولة بحكم القانون عن التعليم السياسى وممارسة الحقوق السياسية داخلها ، حتى تتصدى لأى تيارات سياسية جانبية تعوق مسارها .

المادة (٩) التعليم الدينى (التربية الدينية) : يحق للأفراد اختيار العقيدة الدينية ، أى حرية اختيار الدين مكفولة لكل أفراد المجتمع - كافة

الاتجاهات الدينية ـ على أن ترسخ معه القيم القومية والانتماء والولاء ، مع كفالة تهيئة حرية ممارسة كافة المراسم الدينية عبر المناطق المختلفة .

ونلاحظ من المواد المحددة لقانون التعليم أن نظام التعليم فى اليابان نظاماً تربويا يمثل معجزة تربوية تكمن فى تحقيق الوحدة الثقافية للشعب اليابانى ، ويرجع ذلك إلى مركزية الإدارة التعليمية فى اليابان . فالكتب والتمويل وغيرها من العمليات والمساعدات التعليمية تأتى من الجهات القومية ممثلة فى وزارة التربية والتعليم .

وهدف التربية فى اليابان ، يجب أن يساعد على اكتساب القدرات اللازمة لتحقيق الاشباعات المختلفة للأفراد فى الحياة ، والقدرة على التكيف مع واقع المجتمع . والقدرة على الابتكار لحل المشكلات والصعوبات التى تواجه الأفراد . وهى العملية التى يقوم بها المجتمع لترجمة المعلومات والمهارات والقيم الفردية لبقاء المجتمع ، والتأكيد على استمرار الحياة لأفراده وأداة للسياسة الاجتماعية ، والاستثمار الاقتصادى . ويقوم المجتمع فى سبيل ذلك بامداد الأفراد بالخبرات الماضية والتى تمكنهم من تنمية القدرات مع توفير الحياة والرضا لهم[٣٦] .

وتتم إدارة التعليم فى اليابان على ثلاثة مستويات هى : المستوى القومى ـ مستوى الولايات ـ مستوى المحليات .

أولا ـ إدارة التعليم على المستوى القومى :

تعتبر وزارة التعليم والعلوم والرياضة والثقافة هى المؤسسة التعليمية المركزية فى اليابان وتحدد وظيفة الوزارة بقانون تطوير وانتشار التعليم والعلوم والثقافة .

والوزارة مسئوولة عن التخطيط المتكامل والتنسيق لتطوير التعليم فى كل المستويات وفى كل المناطق . وهى توفر التوجيه والإرشاد لكل المؤسسات التعليمية العامة والخاصة ، مثل المساعدة المالية للمساهمة فى تحسين التعليم فى هذه المؤسسات . بالإضافة إلى ذلك فإن الوزارة تقوم بعمل عدد من المنشآت التعليمية متضمنة فى ذلك الجامعات ، والكليات المتوسطة ، الكليات الفنية ، بيوت الشباب ، المتاحف والمعارض الفنية وتقوم بإدارة هذه المنشآت . ويوافق الوزير على إنشاء المؤسسات العامة والخاصة للتعليم العالى ويعطى هذه المؤسسات حاجاتها من الإرشاد والتوجيه والمساعدة .

ثانيا ـ إدارة التعليم على مستوى الولاية :

يوجد فى اليابان ٤٧ ولاية وكل واحدة منهم منقسمة إلى عدد من المحليات . وفى كل ولاية يوجد مجلس الولاية للتعليم حيث يعمل كهيئة تعليمية مركزية فى الولاية . والمجلس مسئول عن إدارة وتسيير الخدمات الحكومية المتعلقة بالتعليم ، والعلوم والثقافة فى كل ولاية ويتكون المجلس التعليمى بالولاية من خمسة أعضاء يتم تعيينهم بواسطة حاكم الولاية (المحافظ) بأخذ موافقة المجلس .

ويعين مجلس الولاية للتعليم مراقب التعليم بالولاية الذى يعمل كمسئول رئيسى وتنفيذى ويسأل أمام المجلس بالنسبة لتنفيذ السياسات والمقاييس والمعايير المحددة من قبل المجلس . وتعيين مراقب التعليم يؤخذ به موافقة من وزير التعليم والعلوم والرياضة والثقافة . والوظائف الأساسية لمجلس التعليم بالولاية يمكن اجمالها فى مايلى :

(أ) إدارة وتنفيذ وتسيير المنشآت التعليمية داخل حدود الولاية وذلك فيما يخص (المدارس الثانوية العليا ـ المدارس الخاصة بالمعوقين ـ المتاحف ـ المكتبات العامة ، مركز تنمية التعليم مدى الحياة ، مراكز البحوث التربوية والتدريب) .

(ب) تطبيق وتنمية الأنشطة للتربية الاجتماعية والتربية البدنية والرياضيات .

(جـ) التوسع والارتقاء بالأنشطة الثقافية والمساهمة فى الحفاظ على الخصائص الثقافية .

(د) إعطاء النصيحة والمساعدة للوحدات الحكومية وغير الحكومية بالنسبة لأنشطتهم التى لها صلة باليونسكو .

(هـ) مطالبة مجالس المحليات التعليمية بتقارير شاملة حيث تساعد فى إعطاء توجيهات وأوامر بالتصحيح والتحسين .

(و) الموافقة على إنشاء رياض الأطفال فى المحليات ، المدارس الثانوية العليا والخاصة للمعوقين ، ومدارس التدريب ذات الطابع الخاص ، مدارس المراسلة التى تجمع فئات متعددة فى كل شىء .

(ز) التعامل مع الشئون الإدارية (متضمنة التعيين والاستبعاد من الوظائف) للمدرسين وبقية العاملين للمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا (الاعدادية) فى المحليات كما هو الحال فى المدارس الخاصة (المرتبات ومصروفات الإعاشة للمدرسين فى هذه المدارس تدفع بواسطة حكومة الولاية) .

(ح) إصدار شهادات للمدرسين . وكجزء من مجلس الولاية للتعليم فإن محافظ الولاية لديه أيضا سلطات ومسئوليات خاصة بالتعليم ، فوظيفته

أو وظيفتها الأساسية تتعلق بالاهتمام بالتعليم من ناحيتين :

١ ـ إدارة وتسيير الجامعات والكليات المتوسطة بالولاية .

٢ ـ الموافقة على إنشاء رياض الأطفال وكذلك المدارس الثانوية والابتدائية والمدارس المتنوعة للمعوقين ، ومدارس التدريب .

٣ ـ تنسيق إعداد الميزانيات للقطاعات المختلفة متضمنة التعليم وأيضا إدارة الميزانيات التى يوافق عليها من قبل مجلس الولاية(٣٧) .

ثالثا ـ إدارة التعليم على مستوى المحليات :

بلغ عدد البلديات فى اليابان ٣٢٥٥ بلدية فى عام ١٨٨٢ ، وبكل بلدية مجلس للتعليم مسئول عن إدارة المؤسسات التعليمية البلدية ، وتطوير نشاطات تعليم الكبار واليونسكو وإدارة شئون العاملين فيها واعتماد الكتب المدرسية اللازمة للمدارس ، ويتكون المجلس من خمسة أعضاء يعينهم الحاكم بموافقة مجلس الحكم المحلى ويكون التعيين لإدارة المجلس لمدة ٤ سنوات عادة كما هو الحال فى المجالس التعليمية الاقليمية (٣٨) .

أسس الإدارة اليابانية فى المؤسسات التعليمية :

تقوم الإدارة اليابانية على العديد من الأسس المستمدة من تراث وفلسفة المجتمع اليابانى من خلال الاصلاحات التى قام بها الامبراطور ميجى Meigi فى أواخر القرن التاسع عشر ، وكذلك التأثيرات الغربية والتعديلات التى أدخلت عليها بعد الحرب العالمية الثانية ، وفى الوقت الحاضر لمواكبة التطورات الحادثة فى المجتمع اليابانى .

إن المجتمع اليابانى يتميز بالعديد من القيم الاجتماعية التى تم تكوينها خلال فترة طويلة من الزمن قبل التأكيد على أهمية التعاون ، احترام قيمة العمل الجماعى ،والاهتمام بالأداء والانجاز الجماعى أكثر من مجرد الاهتمام بالأداء والإنجاز الفردى (٣٩) .

ولقد أعطت القيادة اليابانية الأولوية القصوى للتعليم ، مدركة أنه المفتاح الرئيسى للحاق بالغرب والتفوق عليه فيما بعد ، وقد استندت سياسة التعليم بصفة أساسية على المحاور الأربعة التالية :

١ـ وضع معايير قومية ثابتة وواضحة لمستويات التعليم .

٢ـ تخصيص موارد كافية للتعليم .

٣ ـ توفير مستوى مادى واجتماعى لائق للمعلمين .

٤ ـ إعداد نظام يكفل التغيير والتقدم المستمر فى العملية التعليمية.

وتدعم استراتيجية التعليم مفاهيم أساسية تسود المجتمع اليابانى هى :

أ ـ المجتمع بكامله مكرس لخدمة الأطفال والتعليم وتبدأ هذه الخدمة بالأم .

ب ـ الجهد والعمل أساس النجاح ، ولفقر الموارد فى الدولة فلا سبيل لزيادتها إلا بالجهد والعمل الشاق ، ويترتب على ذلك مزيد من الجهد والانفاق من أجل نجاح العملية التعليمية ويتطلب ذلك التزام رباعى بالأمور الآتية : ١ ـ الحكومة ٢ ـ المعلمين
٣ ـ أهالى التلاميذ ٤ ـ قطاع الأعمال .

جـ ـ غرس مفهوم التعاون بين التلاميذ ، والعمل بروح الفريق وتعتبر فرق العمل المدرسية من أبرز مظاهر هذه الاستراتيجية .

د ـ عدم التمييز بين التلاميذ لأى خصائص مثل الذكاء والموهبة ،

فالفلسفة اليابانية ترى أن التلميذ الضعيف لايجب فصله عن الأقوياء ، وأن التلاميذ المتقدمين هم قوة جذب لشد الضعفاء والارتقاء بمستوياتهم .

هـ ـ بث روح المنافسة بين التلاميذ من ناحية وبين المدارس وبعضها من ناحية أخرى من خلال الاختبارات الدورية .

و ـ تحقيق درجة من الترابط والتكامل بين المقررات الدراسية التى يتلقاها التلاميذ خلال اليوم الواحد .

وفى إطار ماسبق يمكن بلورة استراتيجية متكاملة لأركان الإدارة التعليمية فى اليابان تشمل الأسس التالية :

١ ـ **الاستثمار الأمثل للعنصر البشرى** ، واعتباره الركيزة الأساسية لاستراتيجية الإدارة اليابانية . وهذا يرجع إلى ندرة الموارد الطبيعية فى الوقت الذى تعانى فيه من الكثرة السكانية * . ومن ثم لاتجد مفر من استخدام العناصر البشرية كقوة اقتصادية محركة لتنمية المجتمع .

٢ ـ **التأكيد على وحدة المصالح بين المنظمة والعاملين** ، فالإدارة اليابانية ترى أن المنفعة متبادلة بين النظام والعاملين به والمستفيدين منه . أيضا العلاقة متبادلة المنفعة بين المصالح الحكومية التعليمية ومثيلاتها من المؤسسات الخاصة .

٣ ـ **التأنى فى العمل** ، طالما أنه سيؤدى إلى درجة عالية من الجودة فى الإنتاج ، ومن ثم فالعجلة فى العمل غير مطلوبة ، طالما أن التأنى

---

* آخر إحصائية للبنك الدولى ١٩٩٨ عن أعداد السكان فى اليابان أنها وصلت إلى أكثر من ١٣١ مليون نسمة بعد أن كانت ١٢٥ مليون نسمة عام ١٩٩٤ .

والتجاوز عن الأخطاء يؤدى إلى العمل الخلاق المبدع (٤٠) .

٤ - **اتباع سياسة التوظيف مدى الحياة** ، إن الإدارة اليابانية تحرص على توفير فرصة عمل دائمة ، ومستقرة للعامل فى مؤسساتها ، طالما أن المؤسسة وافقت على تعيينه بها ، ومن ثم فهو يعيش عيشة آمنة مستقرة، تعمل على رفع معنوياته وتزيد من انتاجه (٤١) .

٥ - يؤكد القائمين على الإدارة فى اليابان على أن لكل فرد احتياجاته الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والروحية ، وهم يفترضون أن من واجبهم الاهتمام بقدر أكبر بالفرد بشكل عام بحيث لايترك الكثير من هذه الجوانب للمؤسسات الأخرى للاهتمام بها (كالحكومة - الأسرة - المؤسسات الدينية) . فهم يعتقدون أن سد احتياجات الفرد يحرره من هذه المتطلبات للتفرغ للعمل المنتج الذى يكون فى معظمه عملا متميزا .

٦- **استخدام المشاركة الجماعية فى اتخاذ القرارات من خلال الفريق** ، مع الاهتمام بتدفق المعلومات على كل المستويات ، والثقة فى المرؤوسين وهى تعتبر من الدعائم الأساسية فى عملية المشاركة .
وتشير هنا بعض الدراسات إلى أن أسلوب اتخاذ القرارات يتأثر بعاملين أساسيين هما :

أ - درجة الاتقان بين المعنيين بالقرار .

ب - مدى المعرفة بإمكانية تحقيق القرار من نتائج عالية ، ومن ثم يسهل اتخاذ القرار بصورة فردية . والطريقة التى يفكر بها المدراء فى اليابان هى أن يستلهموا الأفكار من خلال واقع التجربة لتعزيز

تفهمهم للموضوع ، ويعتبرون تجربتهم اليومية فى المؤسسة التعليمية بمثابة مختبر للتعليم ينشدون منه الحكمة .

والتصور اليابانى للمدير الناجح هو ذلك الفرد الذى يمكن أن يقاوم الرغبة فى وضع حد للأمور والبت فيها إلى مايرى ماهو مطلوب فعلا ، حيث أن القرار اليابانى يركز على التفكير العميق ، ليس بمعنى التأمل ولكن بمعنى أنها تتيح إدراكا عميقا .

٧ ـ **عدم التخصص فى الحياة الوظيفية** : تؤمن الإدارة اليابانية بأن التخصص الدقيق فى مسار مهنى معين يقلل من الولاء التنظيمى ، ويسهل على الفرد مهمة الانتقال من منظمة لأخرى . أما الإلمام العام وعدم التخصص الدقيق فى ناحية معينة يزيد من الولاء التنظيمى ، ومرونة الحركة الوظيفية أيضاً ويسهل مهمة التنسيق والتعاون الداخلى فى المنظمة (٤٢) .

٨ ـ **اتباع سياسة الترقية البطيئة** : وهى تمثل عامل هام فى المؤسسات اليابانية حيث تقلل الصراعات داخل المؤسسة بالإضافة إلى نقل الخبرات بطريقة ميسرة بين الأفراد القدامى والجدد . وأيضا الموظفين القدامى لايخشون من منافسة الجدد لهم لأن الأقدمية هى شرط الترقية .

٩ ـ **تعد الحوافز أمراً نسبياً للعاملين** ، وهى تتم بشكل مخطط ومنظم مع توفير الرعاية الاجتماعية للأفراد والاهتمام الشمولى (اجتماعياً واقتصادياً ونفسياً) بهم ، كل هذا يؤدى إلى زيادة ولائهم للمؤسسة .

١٠ ـ **الاختيار الدقيق للعاملين فى مختلف المؤسسات** ، مع ضرورة وضع شروط وخصائص وسمات لكل وظيفة لايحصل عليها إلا من لديه

مؤهلات مناسبة تماماً لها وميول وقدرات تتفق مع طبيعة العمل فى المؤسسة التى يتقدم لها واحتياجاتها الفعلية .

١١ ـ **التدريب المستمر لكافة العاملين والمستخدمين** ، ولكافة مستويات العمالة ، حتى المستويات العليا فى مجال الإدارة ، لأنهم يؤمنون بأهمية سياسة تدريب الأفراد حيث تعتبر هذا استثمار بشرى طويل الأجل طالما أن الفرد باق فى مؤسسته .

١٢ ـ **تبنى سياسة التقويم الشامل والمستمر** ، ومن ثم يمكن الحكم على أداء الفرد بطريقة موضوعية . كما أن التركيز يكون على تقييم المجموعة دون كل فرد على حدة ، وحتى عند تقييم الأفراد فإنه لايتم على أساس أداؤه فى الإنتاج وفقط بل على عوامل أخرى كثيرة متنوعة (كالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين ـ الالتزام ـ المظهر ـ الابتكارية) .

١٣ ـ **سياسة الأجور على أساس الأقدمية** ، أى أن الفرد كلما زادت أقدميته زادت كفاءته فى العمل ، ومن ثم يجب زيادة أجره ، أيضا يصبح الفرد فى بداية عمله ومراحل حياته الأولى ذو أعباء أقل نسبيا ، ومع تقدم سنه تزداد أعباؤه ومسئولياته ومن ثم يجب زيادة أجره .

١٤ ـ **التأكيد على المسئولية الجماعية** : ان تحديد المسئوليات والسلطات لايكون على أساس فردى ، وإنما على أساس جماعى، فالمحاسبة للفرد والرقابة عليه متروكة للجماعة التى يعمل معها ومن خلالها وقبول المسئولية الجماعية ، بل على العكس من ذلك فإن أية محاولة لتحديد المسئولية على أساس فردى تقابل بمقاومة شديدة من جانب العاملين .

ويرجع ذلك إلى جذور التربية اليابانية للأطفال التى تؤكد على المسئولية الجماعية بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والتاريخية والتى

من بينها التأثر بالمذهب الصينى الكونفوشيوسى . فكل يابانى يعتبر نفسه عضوا داخل جماعة تعتمد على بعضها البعض ، وليس مجرد فرد فى علاقة اعتمادية مع غيره من الأفراد ولذلك تجد اليابانى حينما يعرف نفسه ، فإن ذلك من خلال الجماعة التى ينتمى إليها .

تنظيم الجهاز الإدارى للتعليم :

استخدمت اليابان النموذج الفرنسى فى الإدارة وذلك مع مطلع عصر الامبراطور ميجى وقد كان ذلك مناسبا مع المركزية الشديدة التى تميزت بها الإدارة اليابانية ، ومع بداية الاحتلال الأمريكى لليابان هدف المحتل الأمريكى إلى تخفيف حدة المركزية حيث كان من أغراضه التقليل من آثار التماسك الاجتماعى القومى بتطبيق اللامركزية وتفويض السلطات المحلية باتخاذ القرارات وتحمل المسئولية ، وقيام المعلمين فى فترة مابعد الحرب بكثير من النشاطات التى أعطت بعض الديمقراطية لإداة التعليم من حيث التحرر من السلطات العليا . وبعد ذلك بدأت وزارة التعليم فى منح الحرية للمعلمين فى انتخاب وتشكيل مجالس المدارس التى أخذت حقها فى ممارسة السلطات التعليمية بعد عام ١٩٦٠ .

وتعتبر وزارة التربية والعلوم الثقافية (مومبوشو) الوكالة الحكومية المسئولة عن إدارة وترقية وتطوير وتحديث التعليم على كافة مستوياته المؤسسية والاجتماعية والثقافية والعلمية وشئون المعتقدات .

ويتكون الجهاز الإدارى للتعليم فى اليابان من المستويات التالية :

١ ـ سكرتارية الوزير:

وهى التى تهتم بالحالات العامة والميزانية والحسابات ، كما تقوم

بتزويد المركز الاستشارى التعليمى بالبحوث التى تتعلق بالتخطيط التعليمى طويل الأمد ، بالإضافة إلى عمل مسح شامل للأبحاث التعليمية سواء فى داخل البلاد أو خارجها كما تعد تقارير فى شكل معلومات منسقة حول كل الموضوعات التى تساهم فى ترقية العملية التعليمية .

٢ ـ مكتب التعليم الابتدائى والثانوى :

ويقوم على تنفيذ المهام التالية :

أ ـ توفير النماذج والارشادات للنظم القائمة على إدارة التعليم المحلى وخدمة المواطنين .

ب ـ توفير الكتب المدرسية التى تعطى مجاناً ، وتأسيس ووضع المناهج التعليمية .

جـ ـ الاهتمام بشئون تأليف وطبع الكتب وتوفير مساعدات التعليم .

د ـ تزويد من يهمه الأمر بالأدلة والارشاد ، وأساليب إدارة المدرسة .

٣ ـ مكتب التعليم العالى :

وهو المكتب المسئول عن :

أ ـ اعداد البحوث والتقارير والخطط الرئيسية للجامعات ومؤسسات العلوم .

ب ـ تقدم الاستشارة والمساعدة فيما يختص بالتعليم الجامعى .

جـ ـ انشاء الجامعات والكليات المتوسطة والكليات الفنية .

د ـ وضع مواصفات التعليم والتدريب الفردى ورعاية الطلاب ومساعدتهم مادياً .

٤ ـ مكتب الشئون العلمية الدولى :

وهذا المكتب يعتبر مسئولا عن العلوم وشئونها فى المجال الدولى

وهو يقوم :

أ ـ بتقديم خدمات السكرتاية إلى الجمعية الوطنية اليابانية لليونسكو .

ب ـ بعمليات تطوير المعاهدوالبحوث العلمية وكذا تخطيط البرامج لتنشيط التدريب .

جـ ـ بتجميع المعلومات ووضعها فى حيز التنفيذ وتطوير التعاون الدولى .

د ـ تحسين المعاهد وتطويرها .

هـ ـ تشجيع الباحثين فى نشاطات دراسة القطب الجنوبى .

٥ ـ مكتب التربية الاجتماعية :

ويعتبر مسئولاً عن تطوير التعليم والتربية الاجتماعية بما فى ذلك التعلم خارج المدرسة بالنسبة للكبار ، ويشمل ذلك التدريب وتوفير القيادات والاشراف على القاعات العامة والمتاحف والمكتبات وبيوت الشباب ومراكز الأطفال ومراكز تعليم النساء .

٦ ـ مكتب التربية البدنية :

ويقوم بأعمال مثل الاهتمام بالصحة العامة للأطفال والطلبة فى المدارس من خلال تزويدهم بأساليب التربية البدنية السليمة لتحسين الصحة العامة لهم وحمايتهم مع تطوير أساليب التغذية ، مع الاهتمام بالتربية البدنية والرياضية من خلال قيادات ومدربين أعدوا خصيصا لذلك ، واختيار مدربى النشء مع تقديم المساعدة والنصيحة للمنظمات الحكومية وغير الحكومية .

٧ ـ مكتب الإدارة :

ويهتم هذا المكتب بما يلى :

أ ـ الترخيص بانشاء المدارس القضائية والتشريعية للطلبة .

ب ـ المساعدة فى تطوير المعاهد التعليمية الخاصة .

جـ ـ تقديم برامج الرعاية الاجتماعية للطلاب المعلمين (طلاب كلية التربية) ومن وظائف المساعدة فى التعليم وتجهيز الأدوات والمساعدات بالمدارس الحكومية والمحلية .

٨ ـ وكالة الشئون الثقافية :

وهذه الوكالة مسئولة عن تطوير النشاطات والاهتمامات الثقافية ، حيث تشمل وظائفها تطوير وتحديث النواحى العلمية والفنية المحلية ، وتشجيع الأعمال الفنية الخلاقة . والوكالة مسئولة عن شئون الاشراف على الانتفاع من الممتلكات الثقافية اليابانية كالتصميم والحجز والترميم وفتح أماكن عامة للجمهور فى تلك الممتلكات (٤٣) .

ثامنا ـ تمويل التعليم :

يرجع دعم ميزانيات التعليم وتوفير تمويله والتوسع فيه منذ اعلان اليابان اهتمامها بالتعليم وكان ذلك فى العصر الميجى ، على أساس أنه مفتاح النهضة واللحاق بالغرب والتفوق عليه وكذا التعويض البشرى بالمهارات والاستعدادات ، نظرا لحرمان اليابان من مصادر الثروة الطبيعية. وقد ظهرت آثار النمو فى التعليم خاصة العالى منه فى التنظيم والبناء الفنى التكنولوجى وجيل العمالة الماهرة المدربة .

ولقد عانى دعم وتمويل التعليم فى اليابان من مشكلات عدة جاءت بعد الضربة الكبيرة مع انتهاء حرب ١٩٧٣ وأزمة البترول ، حيث بدأ الاقتصاد يتحول من النمو السريع إلى النمو بمعدلات بطيئة ، حيث كان

المعدل السنوى للنمو ٩٫١ ٪ على مدى خمسة عشر عاماً من ١٩٥٩- ١٩٧٣ ، فانخفض فجأة إلى ٤ ٪ من ١٩٧٤ إلى ١٩٨٠ ، بالتالى انخفض معه نصيب التعليم من الانفاق الحكومى الكلى من ١٢ ٪ عام ١٩٧٥ إلى ٩ ٪ عام ١٩٨٣ (٤٤) .

ولقد اهتمت دراسة بريطانية عام ١٩٨٨ ، بتحديد تمويل التعليم فى اليابان ووجدت أنه على الرغم من أن التعليم فى اليابان لايخصص له نسب مثلما ترصد الدول الصناعية الكبرى مثل السويد (٩٫٥ ٪) ، النرويج (٩ ٪) وهولندا (٨٫٤ ٪) ، بل وجد أن اليابان ترصد حوالى (٥٫٨ ٪) من ميزانية الدخل القومى على التعليم حتى عام ١٩٨٨(٤٥) .

وعلى الرغم من أن اليابان تصرف على التعليم بمقدار ماتصرفه بريطانيا مثلا ، إلا أن تعليمها يمتاز بكونه :

١ - يحتل أعلى مستويات التعليم فى العالم .

٢ - طلاب الثانوى فى اليابان (١١ - ١٩ سنة) يتقدمون على أمثالهم فى دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية بعامين دراسيين .

ويعود هذا التقدم والتفوق فى التعليم يرجع إلى :

أ - كفاءة ومركزية المناهج الدراسية فى التعليم العام .

ب - طول العام الدراسى ، حيث يقضى الطالب اليابانى ساعات دراسية تضاعف عدد الساعات الدراسية الذى يقضيها مثيله فى الأنظمة الأخرى .

جـ - تميز الطلاب فى اليابان بدوافعهم القوية نحو العمل العلمى والمنافسة للوصول إلى التعليم الجامعى تزيد من دافعيتهم نحو التفوق ، حيث يصل إلى التعليم الجامعى (٤٠ ٪)

فقط من طلاب التعليم الثانوى بأنواعه .

د - تقديم أفضل الخدمات المادية والمعنوية والمنح الدراسية والتدريبات للمعلمين سواء قبل أو بعد العمل فى سلك التعليم مما يجعلهم يحققون كفاءة عالية .

ولقد زادت ميزانية التعليم فى اليابان لتزيد عن ١٢٪ من الدخل القومى للدولة حتى عام ١٩٩٨ وتأتى هذه الزيادة نتيجة اهتمام النظام التعليمى فى اليابان بتقديم غالبية الخدمات التعليمية المقصودة وغير المقصودة مجاناً .

ونجد أن التعليم الأساسى ، يقدم مجانا للتلاميذ على الرغم من أن الوالدين يدفعان بعض النفقات والتى تصل إلى حوالى ٧٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الابتدائية ، ١٠٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الثانوية الدنيا (الاعدادية) و ٢٤٠ جنيها استرلينيا للمرحلة الثانوية العليا . وهذه المصروفات التى يدفعها الآباء تمثل ١١ ٪ من قيمة الانفاق الكلى على التعليم الابتدائى ، ١٥٪ من قيمة الانفاق على التعليم الاعدادى ، ٢٣٫٥٪ من قيمة الانفاق على التعليم الثانوى العالى . أما المصروفات الدراسية للمرحلة الثانوية العليا فهى ليست عالية وليست معممة على جميع المدارس الثانوية فى أنحاء اليابان ، وقد وصلت هذه المصروفات إلى حوالى ٣٦٠٠٠ ين يابانى (١٧٧ جنيها استرلينيا) فى عام ١٩٧٨ ، ثم وصلت إلى أكثر من ٨٣٥٠٠ * ين يابانى عام ١٩٩٨ ، بينما وصلت المصروفات فى المدارس الخاصة إلى أكثر من (١٥١٠٠٠ ألف ين يابانى) أى مايعادل (٥٨٩ جنيها استرلينيا) فى عام ١٩٧٨ ، زادت لتصل إلى أكثر من (٣٠٢٠٠٥) ألف ين عام ١٩٩٨ .

* احصائية البنك الدولى ١٩٩٩ ، مخصصات التعليم فى دول العالم .

ولذا يعتبر تمويل التعليم العام فى اليابان مسئولية مشتركة بين السلطات المركزية الوطنية والاقليمية والمحلية ، وتقدم كل سلطة الدعم المادى اللازم لمؤسساتها التعليمية وذلك من خلال الضرائب ومصادر الدخل الأخرى الخاصة بها مضافة إلى المصروفات المدرسية التى يتحملها أولياء الأمور فى المدارس المختلفة على تنوع مراحل التعليم التى يلتحق بها أبنائهم.

تاسعا ـ التعليم اليابانى فى الألفية الثالثة :

١ ـ الملامح المميزة للتعليم فى اليابان .

إذا كان اهتمامنا ينصب على التعليم النظامى فى اليابان ، فإنه يمكن القول بأن المدرسة اليابانية تمثل نموذجاً فريداً للنظام التعليمى الذى يسمح بقدر من الحرية الواعية المرتبطة بالعلاقات القيمية الجادة ، ويغلب عليها روح الولاء والانتماء والالتزام الذى يصل إلى حد التقديس ، مع التنظيم الجيد والاهتمام بعنصر الوقت ، فكل شىء يسير وفق جدول وخطط زمنية محددة .

ولذا نعرض لبعض الملامح المميّزة للتعليم فى اليابان فى النقاط التالية :

أولا ـ لدى اليابان جامعة كبيرة للتربية تضم عددا من الكليات فى عدة مدن يابانية وتركز الدراسة بها على الجانب الأكاديمى والتطبيقات العملية دونما اهتمام كبير بالدراسات النظرية فى مجال التربية ، ويعتمدون على تدريب الطلاب المعلمين فى المدارس لاكتساب مهارات التدريس وفنون التربية من المدرسين القائمين بالعمل حيث يسير العمل وفق منظومة سلوكية متناغمة .

أبسط مثال على ذلك : أنه لايوجد عمال بالمدرسة بل يتعاون الجميع مدرسون وطلاب فى تنظيف المدرسة بل ودورات المياه وكذلك اعداد الطعام والموائد ثم تنظيفها .

ويلاحظ أنه يسمح للطلاب بكليات التربية باختيار الأقسام التى تناسبهم ، وليس من المحتم على خريجى هذه الكليات العمل بالتدريس بل يمكنهم التقدم للعمل فى أى مجال آخر وفقا لقدراتهم ورغباتهم .

ثانياً ـ تتولى جامعة التربية الاشراف على عدد من المدارس وتجربة تطبيق بعض الطرق والوسائل التعليمية فى التدريس ، ولاتتدخل وزارة التعليم فى عمل الجامعة وإنما ترسل الجامعة نتائج التجارب التى يثبت نجاحها إلى الوزارة لكى تعمم هذه التجارب فى المدارس المناظرة.

كما يتولى بعض أساتذة الجامعة إدارة بعض المدارس الابتدائية عن طريق الانتداب لمدة عامين أو ثلاثة ، وبذلك تسهم الجامعة بطريقة مباشرة فى تطوير العملية التعليمية داخل المدارس .

ثالثاً ـ ترتبط المدارس بالبيئة عن طريق بعض المشروعات مثل مشروع السالمون ، حيث يشارك الطلاب بصفة دورية فى إكثار وتربية هذا النوع من السمك وبالتالى دراسة ـ أطوار حياته ـ تكاثره ـ كيفية الاستفادة منه صناعيا ـ ومن ثم تفتح المدارس أبوابها لأهالى الحى لممارسة الأنشطة المختلفة داخلها أثناء العطلات ، ومن هنا ينمى الوعى البيئى لدى الطلاب يبدأ بالتعليم وينتهى بالمجتمع ككل .

رابعاً ـ يجرى العمل فى كل من المدارس والجامعة بروح الفريق وبلا تمييز بين العاملين والطلاب ودون تركيز على تفرد أى أحد بخصائص معينة، ولايسفه رأى أحد ولكن الجميع يشجعون بعضهم البعض من أجل نجاح العمل ، ويقوى لديهم الاحساس بالمسئولية الجماعية .

خامساً ـ تقدم المدرسة وجبة غذاء لكل من المدرسين والتلاميذ حيث يبدأون يومهم الدراسى فى الثامنة صباحاً ويستمرون حتى الثالثة أو الخامسة مساء ، ويسمح للتلاميذ بممارسة الأنشطة بعد ذلك ـ اختياريا ـ حتى الثامنة ليلاً .

وتهتم المدرسة بالأنشطة الرياضية ويشاركهم المدرسون ألعابهم بحب وعطف ودون ملل . كما تقدم الرعاية الصحية وتشرف عليها ممرضة ويتم تحويل الحالات الصعبة إلى أقرب مستشفى .

سادسا ـ يتم تزويد المدارس ـ جميعها ـ فى الآونة الأخيرة بأجهزة الكمبيوتر بما فى ذلك المناطق النائية ، وحاليا لم يتبق إلا بعض المدارس القليلة فى مناطق نائية لم يتم ربطها بشبكة الأنترنت . وتعتبر عملية تعليم الطلاب الكمبيوتر ووسائل استخدامه والاستفادة منه مسئولية المعلمين بالمدرسة .

سابعاً ـ يجرى تقويم ذاتى للعملية التعليمية داخل المدرسة حيث يحضر المدرسون إحدى الحصص لزميل لهم ، ويسجلون ملاحظتهم ثم يعقب ذلك حلقة لمناقشة هذه الملاحظات من أجل تحسين الأداء ويتم ذلك بصفة دورية طوال العام الدراسى ، وهو مناخ مدرسى ديمقراطى متعاون هادف إلى تحقيق الأهداف والارتقاء بالتعليم .

ثامناً ـ ترحب المدارس بزيارات أولياء الأمور ، وتحدد كل مدرسة يومين

خلال العام الدراسى لحضور أولياء الأمور حيث يقسمون إلى مجموعات لحضور بعض حصص أبنائهم داخل الفصول ، ونظرا للأدب اليابانى الجم فلا تكاد تحس بوجودهم داخل الفصول ، ولاتكاد تسمع لهم همساً ، ثم تعقد حلقات لمناقشة الآراء بين المدرسين وأولياء الأمور وذلك من أجل تحسين الأداء ، وهو جانب جديد من جوانب التقويم الداخلى للعملية التعليمية داخل المدرسة .

تاسعاً ـ تجرى برامج متنوعة لتدريب المعلمين ليست اجبارية ولاترتبط بحافز أدبى أو معنوى ، وإنما يختار المعلمون حضور برامج التدريب التى يقررون حاجتهم إليها من خلال اللقاءات الداخلية بين المعلمين على اختلاف مستويات الخبرة لديهم ، مما يتيح لهم فرص التعرف على جوانب القصور فى أدائهم ، ومن ثم حاجتهم للتدريب .

عاشراً ـ تجرى الامتحانات للطلاب فى نهاية كل مرحلة وتسبب لهم كثيراً من القلق والتوتر ، حيث أن المجتمع اليابانى يولى العلم والتعليم كل تقدير واحترام ، ويتبنون فكرة أنه « لاتوجد حدود لتنمية قدرات أى إنسان » والواقع أنه بالنسبة لتقويم التلاميذ فى جميع سنوات الدراسة فإنه يتحقق بطريقة بنائية حيث يتابع المعلم تلاميذه وتجرى مناقشة جميع أفكاره وتقييمها ثم يبذل المعلم جهداً كبيراً فى معالجة ماقد ظهر من جوانب الضعف لدى تلاميذه ولايكل من ارشادهم وتوجيههم إلى حد التفانى فى العمل بكل مايعنيه هذا التعبير[٤٦] .

٢ ـ بعض مشكلات التعليم فى اليابان

يصبح من الطبيعى وضع التعليم والمجتمع فى صورتهما الموضوعية ، إذا ما تفحصنا الجوانب السلبية جنباً إلى جنب الجوانب الإيجابية ، فلا يكاد

يخلو نظاماً تعليمياً من مشكلات أو معوقات قد تؤثر على بعض جوانبه وتعوقه عن تحقيق بعضاً من أهدافه . فالنظام التعليمى كينونة إنسانية تنطلق من ملامح نفسية واجتماعية واقتصادية تؤثر وتتأثر بجملة العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى المجتمع ، ومن ثم فأى خلل فى أحد جوانبه تؤثر سلبا على قضايا المجتمع .

ولذا يمكن تفحص الوجه الآخر للنظام التعليمى فى اليابان لنسرد بعض من مشكلاته التى قد تتشابه مع كثير من مشكلات أى نظام تعليمى آخر فى أى دولة .

[١] لقد كانت الغاية العليا للتعليم اليابانى المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية ، لكن ظلت الدرجات التى يحصل عليها الطالب هى العامل الفعلى المحدد لمستقبله والذى يفوق أهمية كل الدعاية والاعلام والتوجيه المهنى . لأن هناك مدارس وجامعات مرموقة ، المدرسة الأكاديمية والمدرسة المهنية وجامعة الدولة والجامعة الخاصة ووجودها فى حد ذاتها ضد فكرة المساواة ، إذ نجد بعض أطفال الطبقات الدنيا ذوى القدرات الاستثنائية لايختارون المدارس الأكاديمية عالية المستوى نتيجة لظروفهم الاقتصادية التى لاتسمح لهم بالاستمرار فى هذا النوع من التعليم ، ويلتحقون مضطرين بالمدارس المهنية التى تقدم لهم طريقا مختصراً لكسب العيش . كما نجد أن أبناء الطبقة العليا والوسطى الذين يخفقون فى القبول فى مدرسة أكاديمية مرموقة ، فيختارون مدرسة أكاديمية خاصة أقل مستوى مفضلين إياها على المدرسة المهنية على أمل أن ينجحوا فى الالتحاق بالجامعة بما يتلقونه من دروس خصوصية (٤٧) .

وعلى عكس المتوقع من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وجدت

فوارق كبيرة بين المدارس، ومن ثم إحتدت المنافسة على الالتحاق بالمدارس المرموقة.

٢ تناقص حاجة المجتمع للمدرسين الجدد بسبب التناقص الحاد فى عدد التلاميذ حيث تلوح بوادر مشكلتين اجتماعيتين إحداهما العزوف عن الزواج والأخرى ضعف الرغبة فى الانجاب . ونتيجة لذلك تم إلغاء عدد من المدارس فى المناطق النائية وتجميع التلاميذ فى مدرسة واحدة ، كما يجرى فى بعض المدارس تطبيق الفصل متعدد الصفوف ، ولذلك تهتم الكليات بتدريب طلابها على كيفية التدريس فى مثل هذه الصفوف ، ومن المتوقع فى المستقبل القريب إلغاء بعض الأقسام أو بعض الكليات نتيجة لتناقص أعداد الطلاب(٤٨) .

٣ الاهتمام بدراسة اللغات الأجنبية مازال ضعيفاً ، فهل يرجع ذلك إلى عوامل نفسية مثل الاعتزاز بالشخصية اليابانية وكل مايرتبط بها ؟ أم أنها عقدة تاريخية موروثة حيث فرضت اليابان على نفسها عزلة شديدة عن العالم لعهود طويلة . أعقبتها الحرب العالمية الثانية بنتائجها المدمرة ؟ أم أن اللغة اليابانية فى حد ذاتها تتطلب وقتاً طويلاً لتعلمها قراءة وكتابة .. ! وأياً كانت الأسباب فإن الحقيقة الثابتة حتى الآن أنه لاتوجد مدرسة أجنبية واحدة فى اليابان .

٤ الامتحانات ، محددة المصائر ، يقع موسم الامتحانات فى اليابان فى شهرى فبراير ومارس ، وخلال هذه الفترة يمر آلاف الطلاب فى خبرات الامتحانات ، تلك التى لاتقرر مستقبلهم التعليمى فحسب ، وإنما تقرر الوظائف والمهن التى سيعملون فيها مدى حياتهم .

ولنتمعن فيما يقوله بروفيسور إزرا فوجل Ezra Vogel ، مؤلف

كتاب « اليابان .. الدرس الأول لأمريكا » ، يقول « **أنه ليس هناك حدث ـ باستثناء احتمال الزواج ـ يقرر مجرى حياة الشاب اليابانى مثلما تفعل امتحانات القبول هذه** Enterance Examinations. **كما أنه لايوجد شيء على الاطلاق ـ بما فى ذلك الزواج ـ يحتاج إلى سنوات من الجهد والتخطيط والعمل الشاق مثل تلك الامتحانات** » وبناء على ذلك فعلى الطلاب الذين يرغبون فى المنافسة للتقدم والقبول بالجامعات أن يعدوا أنفسهم لدخول هذا السباق وهناك مثل يابانى يقتضون به (**أربع ساعات من النوم تعنى النجاح .. بينما خمس ساعات من النوم تعنى الرسوب**) ، وواضح من ذلك أن أية لحظة يقضيها الطالب فى المذاكرة والاستعداد للامتحان معناها فرصة أكبر للنجاح (٤٩) .

وتعتبر الامتحانات الفزع الأكبر فى نظام التعليم اليابانى ، وربما فى المجتمع كله ، فأولياء الأمور ترهقهم المنافسة الحادة بعد مرحلة التعليم الالزامى ويلقون اللوم على سياسات الحكومة فى وجودها . فالمنافسة تفرض عليهم إنفاق مبالغ ضخمة بالإضافة إلى الوقت والطاقة والشعور بالتوتر لكى ينجح أبناؤهم فى الالتحاق بمدرسة ذات مكانة .

وبسبب فزع الامتحانات نشأ مايسمى (صناعة الامتحانات) حيث وجدت مدارس متخصصة لإعداد التلاميذ للامتحانات اكتسبت شهرة لأنها تحقق نتائج أفضل .

ويتفوق أبناء القادرين مادياً نظراً لارتفاع النفقات الاضافية للتعليم ـ الدروس الخصوصية ـ مدارس الامتحانات ، مما يشعر أبناء غير القادرين بالاحباط والعقد النفسية التى تصل بهم إلى حد الانتحار عند الفشل(٥٠) .

٥ جمود النظام التعليمى ، وإفتقاره الشديد إلى التنوع والمرونة ، فهو لايترك للتلميذ والطالب مجالا كبيراً للاختيار. وهو ، فى إطار المدرسة ، لايراعى احتياجات كل تلميذ ولا أوجه الاختلاف بين تلميذ وآخر ، إلا فى أضيق الحدود ، والنتيجة المترتبة على ذلك ، هى أن تقييم التلميذ عند وصوله إلى عالم العمل يتم على أساس شهادته الدراسية وماضيه المدرسى بصورة شبه كاملة .

٦ تصفية فرص المستقبل أمام الشباب ، فالتفوق فى درجة التعليم فى المجتمع اليابانى المتجانس يكاد يكون هو الوسيلة الوحيدة التى تمكن الفرد من الحصول على هوية اجتماعية . فالماضى المدرسى (بما فى ذلك شهرة المدرسة التى حصل منها الشخص على شهادته) يؤثر تأثيراً حاسماً على مستقبل الشباب اليابانى فى مهنته وعلى نمط معيشته .

فإذا كان ٩٧٪ من الشباب يلتحقون بالحلقة الثانية من التعليم الثانوى، وأن ٤٨٪ منهم يصلون إلى التعليم العالى . وإذا ترجمت هذه النسب إلى أرقام حسب احصائيات عام ١٩٨٧ ، يتضح لنا التوزيع الآتى : فيما يتعلق بالبلد ككل ٤٫٦٠٠٫٠٠٠ تلميذ فى ٥٠٠٠ مدرسة ثانوية ، و ٤٠٠٫٠٠٠ طالب فى ٥٠٠ معهد للتعليم العالى ، و ١٫٨٠٠٫٠٠٠ طالب فى ٤٦٠ جامعة ، ويترتب على هذا النظام التعليمى الضخم أن على صاحب العمل أن يلجأ إلى شكل من أشكال الاختيار حين يصل هؤلاء الخريجين إلى سوق العمل. من هنا كانت بعض الشركات لاتتيح فرص العمل بها إلا لحملة الشهادات التى تمنحها جامعات معينة . أما خريجوا الجامعات الأخرى فإنهم يستبعدون بصورة آلية ولا يعينون فى المجموعات أو المشروعات المرموقة التى كانوا يصبون إلى العمل فيها . ومحصلة ذلك هى أن مسابقات الالتحاق بالجامعة هى فى الواقع قبول أولى للتعيين فى أى

مجموعة من المجموعات المهنية . ونقول بعبارة أخرى ، أن النظام التعليمى اليابانى برمته يقوم بدور المصفاة التى تغربل فرص المستقبل أمام الطلاب(٥١) .

⑦ الدروس الخصوصية فى « الجوكو » ، يتضح مما سبق ، أن قدرة الشباب على الالتحاق بجامعة مشهورة أو بمعهد عال ذائع الصيت تؤثر تأثيراً حاسماً على مستقبله من الناحيتين الاجتماعية والمادية . لذلك كان الشباب مطالباً بأن يبذل قصارى جهده لينجح فى امتحان القبول بأحسن الجامعات التى تؤهله مستواه المدرسى للالتحاق بها . وتترتب على ذلك سلسلة من ردود الفعل : فمن المهم بالنسبة للتلميذ أن يقبل فى مدرسة ثانوية تعده خير اعداد للنجاح فى هذا الامتحان ؛ ولابد للالتحاق بهذه المدرسة من الالتحاق بأفضل المدارس الابتدائية .

من هنا كان التنافس على الالتحاق بجميع مستويات التعليم شديدا إلى أقصى حد . ولذلك كان كثيرا من الآباء يرسلون أبناءهم إلى الـ «الجوكو» بالإضافة إلى دراستهم العادية ، ليتمكنوا من الحصول على تقديرات عالية فى الامتحانات . وذلك هو السبب أيضا فى أن الأبناء أنفسهم يطلبون الذهاب إلى مثل هذه المؤسسات خشية أن يتفوق عليهم زملاؤهم فى الدراسة (٥٢) .

⑧ أن النظام التعليمى الرسمى لايسمح للطلاب المتفوقين باختصار مدة دراستهم ، كما أنه لايسمح للتلاميذ الذين يجدون مشقة فى متابعة الدراسة بإعادة السنة . وهو لايسمح أيضا بتكوين مجموعات للتلاميذ المتفوقين وأخرى للمتخلفين بحسب مستواهم . ومن هنا كان التفاوت بين تلاميذ الصف الواحد من حيث تقدمهم فى الدراسة . فالتعليم

المدرسى بالنسبة لأقوى التلاميذ غير كاف بينما يتعذر فيه على أضعف التلاميذ ملاحقة الركب . ولذلك كان تلاميذ الفئة الأولى يجدون مايرضى طموحهم فى مؤسسات الـ « الجوكو » المخصصة للأطفال الموهوبين والتى تعد تلاميذها للتقدم لامتحانات القبول بجامعات الصفوة المختارة . أما أولئك الذين يعجزون عن اللحاق بزملائهم فى المدارس العادية فانهم يتلقون دروس تقوية اضافية فى مؤسسات « جوكو » أخرى يقدم لهم فيها تعليم أساسى فى متناولهم .

[٩] **التنافس بلا هوادة** ، ان التعليم فى صورته الحالية بما يستلزمه من اجتماع هذين النظامين (الرسمى والموازى ـ الجوكو ـ) يضطر الطفل إلى قضاء ساعات طويلة فى الدراسة ، ويؤدى إلى حرمانه من أوقات الفراغ التى يستطيع فيها أن يرفه عن نفسه كما يشاء ، ومن فرص التفكير الحر واجراء تجارب شخصية بعيداً عن المجتمع . كذلك يؤدى التنافس للحصول على أفضل التقديرات فى الامتحانات ـ وهو خاصية أساسية فى هذا الأسلوب التعليمى ـ إلى الاخلال بالهدف الأساسى من التعليم ، وليس من المستغرب إذن أن نجد بعض التلاميذ الذين ترهقهم حدة المنافسة التى يفرضها هذا النظام يعبرون بالعنف فى المدرسة أو بالتغيب عن الدروس ، عما يجدون من عناء فى التكيف مع نظام يفرض عليهم من الواجبات فوق ما يطيقون . ويدرك الأساتذة والآباء تماما أن هذا النمط من أنماط التعليم ضار بنمو الطفل الذهنى والاجتماعى والعاطفى والبدنى . ومع ذلك فقد رسخت جذور هذا النظام إلى درجة لن تتمكن معها حفنة من التربويين والمدرسين والآباء من إصلاحه مهما حسنت نواياهم (٥٣) .

[١٠] **أصبح التعليم فى اليابان مشكلة سياسية واجتماعية بالدرجة الأولى** ، وثمة إذن تفكير فى إجراء إصلاح ثالث للتعليم يكون فى أهمية

إصلاح عام ١٨٧٢ (الذى أدخل النظام المدرسى الحديث) ، وإصلاح عام ١٩٤٦ (الذى ركز على ديمقراطية التعليم) وفى مثل هذا الاتجاه مايفى بالاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية لبلد كاليابان يتحلل شيئاً فشيئاً من قيود نظام الإنتاج الكبير الموحد ويحث الخطى نحو مجتمع تحتل فيه معالجة المعلومات مكانة رئيسية ويزداد إنفتاحاً على العالم . مدركين أن هذه المشكلة ماهى إلا جانب واحد من أزمة ثلاثية الأبعاد تتمحور فى :

- **السعى نحو تحقيق مستوى عال أو رفيع من التعليم فى كل مراحله ومستوياته .**
- **تحقيق المساواة والعدالة التعليمية والاجتماعية بالمعنى اليابانى .**
- **احترام وتقدير الفروق الفردية بين التلاميذ والطلاب ، بما يحقق مصالحهم نحو الارتقاء والتقدم الدراسى كل حسب امكانياته وقدراته العلمية ، بعيداً عن المكانة الاجتماعية أو الاقتصادية للطلاب .**

وهذه الأزمة ومظاهرها هى أكبر تحد يواجه النظام التعليمى فى بلاد الشمس المشرقة .



مراجع الفصل

١ ـ كاظم عبدالنور ، النظام التربوى اليابانى واهتمامه المبكر بالتربية من أجل الابداع ، **التربية المعاصرة** ، (العدد ٤٦ ، إبريل ١٩٩٧) ، ص ٢١٢.

٢ ـ إدوارد ر . بوشامب ، **التربية فى اليابان المعاصرة** ، ترجمة محمد عبدالعليم مرسى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، (١٩٨٥) ، ص ٢٣.

٣ ـ الجمعية الدولية للمعلومات التربوية ، **اليابان اليوم** ، ١٩٩١، ص ص ١ ـ ٥ .

٤ ـ عبدالسميع سيد أحمد ، «التعليم فى اليابان ، رؤية ثقافية نقدية »، **التربية المعاصرة** ، العدد ١٤ ، السنة السابعة ، يناير (١٩٩٠) ، ص ٦٤.

٥ ـ محمد بن شحات الخطيب ، المدخل التربوى لدراسة النموذج اليابانى فى اليابان ، دراسة تحليلية ، **التربية المعاصرة** ، العدد ٢٥ ، السنة العاشرة ، يناير (١٩٩٣)، ص ١٤ .

٦ ـ أنور عبدالملك ، الجزء المختفى من جيل الثلج المدنية ـ الثقافة والتحديث فى اليابان والوطن العربى فى **العرب واليابان** ، منتدى الفكر العربى : سلسلة حوارات دولية ، (١٩٩٢) ، ص ص ٢١ ـ ٢٨.

٧ ـ محمد عبدالقادر حاتم : **الإدارة فى اليابان ، كيف نستفيد منها .. ؟** القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (١٩٩٠)، ص ٦ .

٨ ـ عبدالجواد بكر ، **نظم التعليم والشخصية القومية فى أندونيسيا**

واليابان ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، (١٩٩٩) ، ص ص ٥٢ ـ ٥٤ .

٩ـ الجمعية الدولية للمعلومات التربوية ، **اليابان اليوم** ، مرجع سابق ، ص ص ١١٤ ـ ١١٥ .

١٠ ـ محمد سيف الدين فهمى: **المنهج فى التربية المقارنة** ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٣ ، (١٩٩٥)، ص ٤٠٤ .

١١ ـ عبدالجواد بكر ، مرجع سابق ، ص ٨٨ .

١٢ ـ يوتاكا تازاوا ، **التاريخ الثقافى لليابان** ، نظرة شاملة ، ط ٢، اليابان ، وزارة الخارجية ، (١٩٩٢) ، ص ص ١ ـ ٢ .

13 - Kazua , Ishizake , **School Education in Japan,** Japan, International Society Education information, 1988 , pp. 1- 8.

ـ محمد محمد سكران ، **التعليم والتقدم التكنولوجى ـ التجربة اليابانية** ، (القاهرة، دار قباء ، ٢٠٠٠)، ص ص ٢٠ ـ ٤٥ .

١٤ ـ كاظم عبدالنور ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠ ـ ٢١ .

١٥ ـ الجمعية الدولية للمعلومات التربوية ، **اليابان اليوم** ، مرجع سابق ، ص ص ٩١ ـ ٩٢ .

١٦ ـ إدوارد ر . بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٢٣ ـ ٢٤ .

١٧ ـ شعبان حامد على ، « التربية العملية فى اليابان وثقافة السالمون» ، **مجلة التربية والتعليم** ، القاهرة ، المجلد الخامس ، العدد ١٥ ، مارس (١٩٩٩) ، ص ص ٨٩ ـ ٩٤.

١٨ ـ محمود عباس عابدين، «التعليم والتنمية الشاملة فى المجتمع اليابانى»، **دراسات تربوية** ، القاهرة ، المجلد الثالث ، الجزء ١٢ (١٩٨٨) ، ص ٩٥.

١٩ ـ عبدالسميع سيد أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٦٧ ـ ٦٨ .

٢٠ ـ نبيل رمضان السيد ، « ملامح بارزة لواقع التعليم فى اليابان »، **مجلة التربية والتعليم**، مرجع سابق ص ص ١٠٤ـ ١٠٩.

٢١ ـ محمد منير مرسى ، **المرجع فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١) ، ص ص ٤٣٦ ـ ٤٣٧.

٢٢ ـ كاظم عبدالنور ، مرجع سابق ، ص ٢١٦ .

23 - Kazua, Ishizaka, op. cit., p 4.

24 - Ibid, p 30 .

25 - Ibid, p 31 .

٢٦ ـ إدوارد ر . بوشامب ، مرجع سابق ، ص ٤٨ .

٢٧ ـ المرجع السابق ، ص ٥٠ .

٢٨ ـ محمد محمود محمد ، نظام التعليم قبل الجامعى فى اليابان ، **مجلة التربية والتعليم** ، مرجع سابق ، ص ص ٩٤ـ٩٥.

٢٩ ـ المرجع السابق ، ص ١٠٢ .

٣٠ ـ إدوارد . ر . بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٤٥ ـ ٤٦ .

٣١ ـ محمد محمود محمد ، **نظام التعليم قبل الجامعى فى اليابان** ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٠ ـ ١٠٢ .

٣٢ ـ أيمن عبدالمحسن محجوب ، ملامح لبعض جوانب النظام التعليمى فى اليابان ، **مجلة التربية والتعليم** ، مرجع سابق : ص ص ١١١ ـ ١١٢ .

٣٣ ـ عبدالجواد بكر ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٧ ـ ١٢٨ .

٣٤ ـ محمد محمود محمد ، **نظام التعليم قبل الجامعى فى اليابان** ، مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

35 - Kazua, Ishizaba, op. cit, pp. 9 - 10 .

٣٦ ـ أحمد إبراهيم أحمد ، **دراسات فى التربية المقارنة ونظم التعليم : منظور إدارى**، الاسكندرية ، مكتبة المعارف الحديثة ، (٢٠٠٠) ، ص ص ٣٢٥ ـ ٣٢٦.

٣٧ ـ محمد فتحى قاسم ، الإدارة التعليمية فى اليابان ، **مجلة التربية والتعليم** ، مرجع سابق ، ص ص ١١٩ ـ ١٢٢ .

٣٨ ـ أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣٦ ـ ٣٣٧ .

٣٩ ـ رفاعى محمد رفاعى ، «فلسفة الإدارة اليابانية فى إدارة الموارد الإنسانية» ، **مجلة العلوم الاجتماعية** ، الكويت ، مجلد ١٢ ، العدد ٤ (١٩٨٤)، ص٨٢ .

٤٠ ـ أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣٠ ـ ٣٣١ .

٤١ ـ رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ، ص ٨٧ .

٤٢ ـ المرجع السابق ، ص ٩٤ .

٤٣ ـ عبدالجواد بكر ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٩ ـ ١٣٣ .

٤٤ ـ عبدالسميع سيد أحمد ، مرجع سابق ، ص ٨٥ .

٤٥ ـ كاظم عبدالنور ، ص ص ٢١٩ ـ ٢٢٠ .

٤٦ ـ نبيل رمضان السيد ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٧ ـ ١٠٨ .

٤٧ ـ عبدالسميع سيد أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٨٣ ـ ٨٤ .

٤٨ ـ نبيل رمضان السيد ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٥ ـ ١٠٦ .

٤٩ ـ إدوارد ر . بوشامب ، مرجع سابق ، ص ص ٥٣ ـ ٥٤ .

٥٠ ـ عبدالسميع سيد أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٨٥ ـ ٨٦ .

٥١ ـ كازوو كوريموتو ، **التعليم فى اليابان** ، (القاهرة ، رسالة اليونسكو، العدد ٣١٩ ، ديسمبر ١٩٨٧)، ص ١٢ .

٥٢ ـ المرجع السابق ، ص ص ١٢ ـ ١٣ .

٥٣ ـ كارو أوكاموتو ، **تربية الشمس المشرقة** ـ مقدمة فى التربية فى اليابان ، (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩) ، ص ص ٦٩ ـ ٩٩ .

ـ كازووكو ريموتو ، **التعليم فى اليابان** ، مرجع سابق، ص ص ١٣.



الفصل العاشر

نظام التعليم فى فرنسا

- نظرة المجتمع إلى التعليم.
- مراحل التعليم.
- أهداف التعليم.
- المقررات الدراسية.
- إدارة التعليم.
- الإنفاق على التعليم.
- إعداد المعلم.



نظام التعليم فى فرنسا

مقدمة :

لاشك أن التعليم فى فرنسا بلد الثقافة والنور والحضارة، يعد مثالاً واضحاً على النظام التعليمى فى الدول الصناعية المتقدمة ذات الحضارة العريقة ، فالمجتمع الفرنسى ، مجتمع عريق فى حضارته، له خصائص تميزه عن غيره من دول أوروبا جميعها ، كما إنه على الصعيد السياسى مختلف إلى حد ما .

أولاً : نظرة المجتمع إلى التعليم :

النظام التعليمى فى كل مجتمع يعكس الأوضاع السياسية والاقتصادية والثقافية التى يتميز بها كل مجتمع على حدة . وفى فرنسا كما فى غيرها من المجتمعات ، يعبر واقع التعليم عن سمات تفرد بها المجتمع الفرنسى دون غيره من المجتمعات . وإذا ما حاولنا الإحاطة ببعض هذه السمات التى ينفرد بها التعليم الفرنسى فإننا نستطيع ذلك من خلال التعرف على نظرة المجتمع الفرنسى إلى التعليم ومدى تطابق هذه النظرة أو ابتعادها عن واقع التعليم الفعلى.

ونظرة المجتمع إلى التعليم تكمن فى الكتابات التربوية التى يعكف أصحابها على تحليل واقع التعليم فى ضوء متطلبات المجتمع وحاجاته منه . فإذا ماحاولنا استقراء بعض هذه الكتابات فإننا نستطيع أن نميز مجموعة من

الخصائص التى تتكامل فيما بينها لترسم نظرة المجتمع الفرنسى إلى نظامه التعليمى.

١ – وأول الخصائص التى تجدر الإشارة إليها ، تتمثل فى الحرص على تأكيد الوجهة التربوية للنظام التعليمى ، ففى كل الكتابات يشيع استخدام مصطلح تربية "Education" حينما يتعلق الأمر بالحديث عن النظام التعليمى بشكل عام ، أما مصطلح تعليم "Enseignement" فيقتصر استخدامه على وصف الجهود التى تستهدف مجرد نقل معرفة أو خبرة لشخص يفتقدها . وهذا التمييز الواضح بين التعليم والتربية ، يترجم عن وعى المجتمع بشمولية عملية التنشئة للأجيال وعدم إنحسارها فى مجرد نقل المعرفة والخبرات . ولا يخفى علينا مايترتب على الأخذ بهذا المفهوم الشمولى من نتائج بالنسبة للعمل التربوى .

٢ – ويرتبط بالخاصية السابقة اتجاه يتزايد تأثيره فى العمل التربوى يوماً بعد يوم ، ونعنى به توسيع المساحة الزمنية للعملية التربوية . فهى أى تلك العملية لم تعد تعنى مجرد فعل يستهدف صغار الناشئة وإنما فعل يستهدف الأفراد منذ لحظة مولدهم وحتى نهاية الحياة . فالتربية لم تعد كما كان يعرفها "Durkheim" فعل يمارسه البالغون على الصغار ليشكلوا خصائصهم الجسمية والعقلية والخلقية ، « بل أصبحت كما يؤكد ذلك Jacques Fournier تأثير يمارسه البالغون على بالغين أيضاً ... » ويعرف هذا الاتجاه اليوم فى مجال الفكر التربوى ، بالتربية المستمرة وبالتعليم مدى الحياة ، والأخذ بمفهوم التربية المستمرة يترتب عليه تعديل التربية المدرسية شكلاً ومضموناً ، وذلك لتهيئة صغار الناشئة ليكونوا أكثر استعداداً لتمثل الجديد

وإعادة تربية ذواتهم بشكل مستمر فى المستقبل . ويترتب عليه أيضاً ، تهيئة الظروف التى تيسر على البالغين إعادة تشكيل ذواتهم وإكتساب المهارات والمعارف والخصائص الخلقية التى تسمح لهم بمواكبة التطور الاجتماعى العام. وتبذل جهود كثيرة فى الوقت الحاضر لمواجهة متطلبات الأخذ بهذا المفهوم الجديد فى التربية ، ففى مجال التربية المدرسية تؤكد المناهج على تشكيل العقلية النقدية وإكساب المرونة لمواجهة المواقف الطارئة والتأكيد على تدعيم استقلالية الصغار إلى غير ذلك ، وأما على مستوى المجتمع ككل فإننا نلاحظ ظهور الكثير من التنظيمات والمؤسسات التى تستقبل البالغين بهدف إعادة تشكيل قدراتهم ومهاراتهم .

٣ - ووفق المفهوم السابق للتربية ، فإن مسئولياتها تتسع لتشمل، فوق المحافظة على التراث الثقافى للمجتمع بإكسابه للأجيال الناشئة ، تطبيعها إجتماعياً وتأكيد التحامها بمجتمعها دون إغفال لتنمية ذواتهم المستقلة، والإسهام كذلك فى تدعيم الأوضاع الاقتصادية للبلاد . وتتحقق عملية حماية التراث الثقافى بتأسيس المناهج على مقوماته وفى نفس الوقت إتاحة الفرصة للإضافة إليه وإثرائه بمعطيات التقدم العلمى وإنجازاته . وتطبيع الأفراد وتأكيد التحامهم بمجتمعهم لايتعارض مع تأكيد ذواتهم المستقلة ، فالانتماء للجماعة ووعى الفرد بأنه جزء منها لايحول بين التربية وإكساب الفرد ذاتية مستقلة تعمل فى إطار الجماعة دون إهدار لتفردها واستقلالها . أما إسهام التربية فى تدعيم الاقتصاد القومى ، فإنه يتحقق بتوفير القوى العاملة المدربة والمتخصصة وكذلك بالقيام - وخاصة على مستوى الجامعة - بالأبحاث العلمية الرائدة ذات التطبيقات الإيجابية فى المجالات المختلفة .

٤ – ومنذ الجمهورية الثالثة وبالتحديد منذ عام ١٨٨٦ وهو تاريخ إصدار القانون الذى حرم على رجال الدين القيام بالتدريس فى مؤسسات التعليم الرسمى بالمرحلة الابتدائية ، يحرص الفرنسيون على تأكيد الطابع العلمانى للمؤسسات التعليمية وهو مايعبر عنه المصطلح Laicité وتعنى علمانية المؤسسات التعليمية ، استبعاد كل تعليم دينى أو سياسى أو أيديولوجى من مناهج التعليم ، وكذلك التزام المعلمين بالحيدة التامة وعدم الخوض فى القضايا الدينية أو المسائل السياسية أو الاختيارات الأيديولوجية . وإلى يومنا هذا، يحرص المسئولون عن التربية فى فرنسا على إحترام مبدأ علمانية المؤسسات التربوية ، ولا يوجد من بين المقررات الدراسية ، مقرراً واحداً يحوى عناصر دينية أو سياسية أو أيديولوجية . ومع ذلك ترتفع بعض الأصوات الآن مطالبة بضرورة إعادة النظر فى هذا المبدأ ، ووفق رأى هذا البعض ، يؤدى خلو المناهج الدراسية من التربية السياسية بالتحديد إلى نوع من الشخصية المحافظة التى يرتبط وجودها باستمرار الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة بالفعل ، وهو ما يناقض ما ترمى إليه التربية الفرنسية من تربية للعقلية الناقدة.

٥ – ومن بين الخواص الهامة للتربية الفرنسية تأكيد حرية المواطنين فى إختيار نوع المؤسسة التربوية التى يبعثون إليه بأبنائهم . فبالرغم من قيام الدولة بتمويل الجزء الأعظم من التعليم العام بهدف تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لكل الطبقات الاجتماعية ، فإن ذلك لم يمنع قيام مؤسسات التعليم الخاص . وفى البداية كانت معظم هذه المؤسسات دينية وهو أمر طبيعى نظراً لأن الكنيسة كانت المسئول الوحيد عن التعليم فى فرنسا حتى قيام الثورة الفرنسية ١٧٨٩ . واليوم بجانب المدارس الخاصة ذات الطابع الدينى توجد المدارس

الخاصة المهنية التى تقوم المؤسسات التجارية والصناعية بإنشائها لخدمة أغراضها الخاصة وكذلك توجد المدارس الخاصة العادية والتى يقوم بإنشائها الأفراد وتطبق فيها أحدث الطرق التربوية التى تقصر إمكانيات المدارس الرسمية عن الأخذ بها. ويمكن لنا معرفة ما يمثله التعليم الخاص من ثقل بالنسبة للتعليم الرسمى من خلال هذه الأرقام التى ترجع إلى عام ١٩٧٠ ، حضانة ١٥٫٢ ٪ ، ابتدائى ١٣٫٨ ٪ ، ثانوى ٢١٫٢ ٪ . وتتجه السياسة التعليمية إلى السيطرة المتزايدة على المدارس الخاصة ، ففى عام ١٩٥٩ صدر قانون التعليم الخاص الذى حتم على المدارس الخاصة الاختيار بين أربعة صيغ :

- الإنخراط فى التعليم الرسمى .
- العقد الارتباطى .
- العقد البسيط .
- الاحتفاظ بالوضع الراهن .

ولقد أثبتت التجربة ضعف الأخذ بالحل الأول والأخير ، عدد محدود جداً من المدارس الخاصة لجأ إلى هذين الحلين . أما الحل الثانى « العقد الترابطى Contrat d'association » والذى يقضى بأن تتحمل الدولة كل نفقات التعليم فى مقابل قيام المدرسة بقبول أعداد محددة من التلاميذ وباحترام البرنامج الدراسى الرسمى والقواعد المنظمة للعمل ، فإنه يبدو الحل الأكثر انتشاراً ، بل ربما الحل الذى سيقتصر عليه المستقبل . ويتأكد ذلك التوقع حينما نعرف أن الحل الثالث « العقد البسيط Le Contrat simple » والذى يقضى بمنح مساعدات كبيرة فى مقابل سيطرة أقل من قبل الدولة

هو حل إنتقالى ولو أنه مستمر إلى يومنا هذا ، المهم أن الحرية فى إنشاء المدارس الخاصة، كسمة أصيلة فى التعليم الفرنسى ، تتجه إلى التقلص لتحل محلها السيطرة الكاملة للدولة على التعليم بشكل تدريجى .

٦ – ومن بين الخصائص الهامة التى يسعى الفرنسيون إلى تأكيدها فى نظامهم التعليمى ، تدعيم الطابع الديمقراطى بشكل يجعل التعليم حقاً متاحاً لكل الفئات الاجتماعية. فلا يكفى أن تنص القوانين على مجانية التعليم وإنما لابد من تذليل العقبات التى تحول بين الفئات الاجتماعية الفقيرة والإفادة من التعليم بالرغم من المجانية . وتتعدد أشكال الإجراءات التى تبذل من أجل تحقيق هذه الغاية وتتمثل أهم هذه الإجراءات فى نظام للمنح الدراسية يخصص له نسبة ٧٪ من ميزانية التعليم . ويستفيد من هذه المنح ٢٠ ٪ من طلاب الجامعات ومابين ٣٣ ٪ إلى ٤٣ ٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية. وتبذل المحاولات على مستوى التعليم الابتدائى لرفع كافة نفقاته عن كاهل أولياء الأمور . وتحتل قضية ديمقراطية التعليم مكاناً بارزاً فى الفكر السياسى والتربوى على السواء ، فلا يزال التفكير يدور حول نظام المنح المعمول به وعن كيفية زيادة فاعليته . وينادى البعض اليوم بضرورة الأخذ بنظام السلف الدراسية المعمول به فى السويد والذى يسمح للدارس بالإنفاق على نفسه طوال مدة الدراسة ثم يقوم بتسديد السلفة بعد الخروج للحياة العملية . ولكن المعارضين لهذا النظام يقولون بأن هذا النظام يمثل تحدياً للأسر الفقيرة والتى يتردد أبناؤها كثيراً فى طلب قرض يلتزمون بتسديده فى المستقبل .

وهناك إجراءات أخرى تتجه نفس الوجهة المدعمة لديمقراطية التعليم، نذكر منها ، الدروس المجانية للتلاميذ الذين يحتاجون إلى المساعدة التربوية فوق

مايتلقونه فى المدرسة ، توفير أماكن مهيئة للاستذكار بعد إنتهاء اليوم الدراسى، المعاونة فى حل المشكلات الاجتماعية التى تواجه أبناء الفئات الفقيرة إلى غير ذلك .

٧ – وتجدر الإشارة فى النهاية إلى خاصية تتعلق بعملية تطوير التعليم فى المجتمع الفرنسى، وتتمثل هذه الخاصية فى المشاركة الواسعة لكافة الأطراف التى يعينها أخطر وأهم المؤسسات القومية وهو التعليم المنظم ، فى اقتراح مشروعات التطوير ومناقشتها ووضعها موضع التنفيذ . ففى كل مرة يحاول المسئولون تعديل أو تغيير بعض عناصر الواقع التربوى ، يتحول الأمر إلى قضية قومية تطرح عرض أفكارها وتصوراتها فى مشروعات إصلاح محددة . وفى كل مرة تستجيب الأحزاب السياسية على اختلاف انتماءاتها الأيديولوجية وتباين اختياراتها الاقتصادية والاجتماعية وكذلك التنظيمات النقابية المعنية بالأمر ، فتطرح مشروعات إصلاح عديدة للمناقشة والحوار مما يسمح بالوصول فى النهاية إلى أفضل الحلول للمشكلة المطروحة . ويستمر الحذر فى تطبيق مشروعات الإصلاح حتى بعد إقرارها بشكل ديمقراطى مما يترتب عليه بطء ملحوظ فى النتائج المرجوة ولكن ذلك البطء يسمح فى نفس الوقت بتجنب الكثير من سلبيات التطبيق والتى لاتظهر إلا مع بدء العمل الحقيقى . ويؤدى ذلك البطء إلى مايعرفه الباحثون والدارسون لواقع التربية فى فرنسا من كثرة التنظيمات المدرسية المتباينة ومن تعقد بنية التعليم بشكل يتعذر معه أحياناً الإحاطة بعناصرها ومايربط بينها من علاقات ، وهو ماسندركه بعد قليل .

ثانياً : مراحل التعليم :

ونحاول فيما يلى من تحليل التعرف على البنية التربوية أو مايسميه البعض « بهيكل التعليم » وسيقتصر جهدنا على مؤسسات التعليم قبل الجامعى. ومن المتفق عليه بين الدارسين للأنظمة التعليمية ، أن بنية التعليم الفرنسى من أعقد البنيات ومن أصعبها على الدراسة ، نظراً لتعدد مكوناتها وتشابك العلاقات فيما بينها . ومع ذلك سنحاول قدر استطاعتنا تبسيط عرضنا لتلك البنية بالشكل الذى يسمح بالتعرف على مقوماتها الرئيسية .

وتجدر فى البداية الإشارة إلى أن العرض التالى يرتكز إلى ما أسفر عنه آخر مشروعات الإصلاح الهامة ونعنى به قانون ١٩٦٣ والذى مايزال إلى اليوم الإطار المرجعى لحركة الواقع التربوى الفرنسى وكما حدث فى المجتمعات الأوروبية المجاورة لفرنسا مثل انجلترا وألمانيا والسويد وإيطاليا ، استهدف قانون ١٩٦٣ إحداث تغييرات فى بنية الواقع التربوى لتخليصها من متناقضاتها وجعلها أكثر استجابة لمتطلبات العصر من الديمقراطية واحترام النتائج العلمية التى أسفرت عنها الأبحاث التربوية . ويمكن تلخيص اتجاهات مشروع الإصلاح لعام ١٩٦٣ فى ثلاث نقاط :

(أ) توفير تربية أساسية سليمة حتى مستوى التعليم الثانوى لكافة المواطنين على اختلاف طبقاتهم ، تربية تستند إلى أساس جيد من المعرفة الرياضية وإتقان لغة أجنبية .

(ب) تأخير سن توجيه التلاميذ إلى تخصص بعينه حتى سن الخامسة

عشـر أو السادسـة عشر وذلك لتأكيد المساواة فى الفرص التعليمية .

(جـ) وفى نفس هذا الاتجاه تأكيد إمكانية استخدام أساليب تربوية حديثة تسمح لكل طفل بالنمو والنضج الكامل وإكتساب المهارات العملية والقدرات العقلية والسمات الخلقية والخصائص البدنية التى تمكنه من الإسهام فى حركة مجتمعه بشكل فعال وفى تحقيق ذاته وسعادته .

ولقد سبق قانون ١٩٦٣ مشروع إطالة فترة التعليم الالزامى عام ١٩٥٦ ليصبح سن الالزام ستة عشر عاماً بدلاً من أربعة عشر ، وهو مايساير الاتجاهات السالفة الذكر . ويمكن القول إجمالاً بأن مشروع ١٩٦٣ استهدف تخليص بنية واقع التعليم فى فرنسا من خصائصها التى كانت تجعل منها واقعاً ممزقاً يقوم على فرعيات منفصلة من التعليم تتجاور فى وحدة مزيفة دون أن تشكل فى حقيقة أمرها كلا مترابطاً فهل نجح القانون سالف الذكر فى بلوغ هذه الغاية ليجعل من بنية التربية كلا مترابطاً ليكون أداة فعالة فى تحقيق وحدة المجتمع وتضييق الفروق التى تفصل بين طبقاته ؟ هذا ماسنحاول معرفته من خلال عرضنا لبنية الواقع التربوى الفرنسى فى الوقت الحاضر .

١ - المرحلة الأولى (٦ - ١٠ سنوات) :

وتشتمل هذه المرحلة على نوعين من المؤسسات التربوية : دور الحضانة وتستقبل الأطفال مابين سن الثانية والخامسة ، المدرسة الابتدائية وتستقبل

أطفالها من سن السادسة إلى العاشرة . وعادة توجد هاتان المدرستان فى مبنى واحد أو فى مبنيين متجاورين . وإذا كان سن الالزام كما يحدده القانون الفرنسى هو السادسة أى مع بداية المدرسة الابتدائية ، فإن دور الحضانة تقترب اليوم من استيعاب كل الأطفال فى فئة العمر ٢ إلى ٥ سنوات . ومعنى ذلك أن بداية سن الالزام فى الواقع العملى هى الثانية إذا ما أخذنا فى الاعتبار انتشار دور الحضانة بالشكل الذى ألمحنا إليه آنفاً . ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو التوسع الهائل الذى تشهده فرنسا اليوم فى إنشاء نوع من المؤسسات التربوية يسبق دور الحضانة وإن لم يشكل جزءاً فى سلم التعليم . ونعنى تلك المؤسسة التربوية التى تعرف باسم La Crèche والتى تستقبل صغارها ابتداء من الأشهر الأولى وحتى سن الثانية .

وإذا طرحنا من حسابنا النوع الأخير من المؤسسات التربوية التى تستقبل صغار الأطفال فإن المرحلة الأولى فى سلم التعليم الفرنسى تضم دور الحضانة ويطلق عليها Maternelle ويقضى بها الأطفال ثلاث سنوات تهيأ لهم خلالها فرص وخبرات تربوية تيسر لهم النمو النفسى والعقلى والجسمى .

أما المدرسة الابتدائية والتى تستقبل أطفالها ابتداء من السادسة وحتى العاشرة، فتشتمل على خمسة صفوف تقسم فيما بينها إلى ثلاثة مستويات : صف تمهيدى ، صفان تعليم أولى ، صفان تعليم متوسط . وهذا التقسيم الداخلى ليس له إلا وظيفة منهجية أى توزيع المقررات الدراسية والأنشطة التربوية على سنوات الدراسة . ويبدأ التعليم بهذه المدرسة بالصف الحادى عشر ثم ينتقل الأطفال تنازلياً إلى الصفوف الأخرى العاشر فالتاسع فالثامن فالسابع وهو نهاية المدرسة الابتدائية ثم يستمر هذا الصعود التنازلى فى المراحل الأخرى كما سنعرف فيما بعد .

٢ - المرحلة الثانوية (١١ - ١٧ سنة) :

وتضم هذه المرحلة مستويين من التعليم يمثلان حلقتين ممتايزتين فى السلم المدرسى :

(أ) الحلقة الأولى من المرحلة الثانوية (١١ - ١٤ سنة)

وهى تشبه المرحلة الإعدادية عندنا ، وتبدأ هذه الحلقة بالصف السادس وتنتهى بالصف الثالث ، أى أن مدة الدراسة بها أربع سنوات . ويقبل كل الأطفال الذى ينهون المدرسة الابتدائية بالصف السادس والذى يمثل بداية الحلقة الأولى من التعليم الثانوى ويستمرون إلى نهاية الحلقة . ويمكن أن نميز داخل هذه الحلقة بين ثلاثة أنواع من التعليم تمثل من الناحية القانونية ثلاثة أفرع متساوية ولكنها غير ذلك فى الواقع العملى :

١ - فهناك النوع الأول وهو أفضل الأنواع على الإطلاق ويوجد عادة ضمن مبنى الليسيه وتنقسم الدراسة فى السنتين الأخيرتين منه أى فى الصف الرابع والثالث إلى دراسات كلاسيكية ودراسات حديثة . وأفضلية هذا النوع من التعليم ترجع إلى أنه يمثل الطريق المؤكد نحو مواصلة التعليم العام ثم الجامعة وسنرمز إلى هذا النوع فيما يلى بالحرف (أ) .

٢ - ويلى النوع السابق ، التعليم الذى توفره المدارس المعروفة باسم الـ: C.E.G. وهو اختصار لـ Collège d'enseignement général أى مدرسة التعليم العام . وإذا كانت المقررات الدراسية فى هذه المدرسة هى نفس المقررات فى النوع الأول فإن المدرسين هنا أقل كفاية من المدرسين فى النوع الأول وكذلك يختلف التلاميذ من حيث مستواهم العلمى ، فالليسيه يستأثر

بالتلاميذ الممتازين على حين يستوعب الـ .C.E.G العناصر الأقل مستوى. وأهم من ذلك كله صعوبة مواصلة التعليم فى المستويات الأعلى بعد إنهاء سنوات الدراسة فى هذا النوع من المدارس الذى يؤهل تلاميذه عادة للتعليم المنتهى وسنرمز له بالشعبة (ب) .

٣ – أما الفرع الثالث ويعرف بالمدرسة الإنتقالية فيستقبل ضعاف التلاميذ، وعادة ما يتوقف غالبيتهم عن مواصلة التعليم عند حد التعليم الإلزامى أى فى سن السادسة عشر وسنرمز له بالشعبة (ج) .

وتبذل اليوم محاولات كثيرة لضم هذه الأنواع الثلاثة فى مدرسة واحدة تعرف باسم الـ .C.E.G وهو اختصار الـ Collège d'enseignement secondaire أى مدرسة التعليم الثانوى وذلك بهدف وضع حد لهذه التفريعات الثلاث التى تتعارض ومبدأ تكافؤ الفرص . ولكن هذه المدرسة الجديدة والتى تقترب اليوم من أن تكون النوع الوحيد الذى يمثل المرحلة الأولى من التعليم الثانوى تضم بداخلها نفس التفريعات السابقة : فهناك القسم (I) وهو يناظر تعليم الليسيه ، والفرع (II) وهو يناظر تعليم الـ .C.E.G وبها أيضاً القسم (III) الانتقالى والذى يؤهل تلاميذه إلى العمل والإنتاج وليس إلى مواصلة التعليم .

(ب) الحلقة الثانية من التعليم الثانوى (١٥ – ١٧ سنة) :

وتضم هذه الحلقة ثلاثة أنواع من التعليم النوعان الأول والثانى منهما يوفرهما الليسيه ، والنوع الثالث توفره مدرسة التعليم الفنى .C.E.T .

فمن جانب يعد الليسيه للحصول على البكالوريا (الثانوية العامة) ، وتتفرع الدراسة ، والتى تبدأ بالصف الثانى ثم الأول فالنهائى ، ابتداء من الصف الثانى إلى أدبى وعلمى ثم يتفرع الأدبى فى الصف الأول والنهائى إلى كلاسيك وحديث والعلمى إلى علوم ورياضة ومن ثم تكون هناك أربعة أنواع من البكالوريا A.B.C.D. .

وفى الجانب الآخر يوجد الليسيه الذى يعد للبكالوريا الفنية (E) وهى تمثل النوع الخامس من أنواع البكالوريا المعروفة فى فرنسا .

– أما النوع الثالث من التعليم فتعد له مدرسة التعليم الفنى C.E.T. وهو اختصار لـ Collège d'enseignement technique وتوفر هذه المدرسة لتلاميذها إعداداً فنياً لمدة عامين ينتهى بالحصول على شهادة الكفاءة المهنية فى تخصصات عديدة صناعية وتجارية وإدارية . وتستقبل هذه المدرسة التلاميذ الذى يتوقفون عن مواصلة التعليم عند حد الإلزام أى فى سن السادسة عشر . والشكل التالى يوضح السلم التعليمى فى فرنسا .

السلم التعليمى فى فرنسا

١ – تقابل مدارس الحضانة فى ج.م.ع.
٢ – تقابل المرحلة الابتدائية من ٦ إلى ١٢ سنة فى ج.م.ع.
٣ – تقابل المرحلة الإعدادية من ١٢ إلى ١٥ سنة فى ج.م.ع.

ثالثاً : الأهداف :

إذا ما حاولنا التعرف على الأهداف الرئيسية التى تحاول التربية المدرسية تحقيقها بالنسبة للمجتمع الفرنسى ، فلابد أن نكون على وعى بأن هذه الأهداف ليست ثابتة ، وإنما تتغير بتغير الأوضاع الاجتماعية والسياسية ، كما أنه ليس من الضرورى أن تتحقق جميعها فى الواقع العملى ، ومعنى ذلك ضرورة أن نكون على وعى بالمسافة التى تفصل بين مايستهدف تحقيقه ومايتوصل إليه من إنجاز بالفعل . وسيقتصر جهدنا هنا على محاولة الإحاطة بالأهداف العامة لمؤسسات التعليم العام ، أى بدءاً من المرحلة الأولى إلى نهاية المرحلة الثانوية . وتتمثل أهداف التربية المدرسية بمؤسسات التعليم العام فى :

١ - إكساب الناشئة العقلية العلمية التى تسمح بالتفكير السليم ومجابهة مشكلات الحياة بوعى وبإدراك صحيح للأسباب التى تكمن خلفها ومن ثم الوصول إلى الحلول المناسبة .

٢ - تزويد الناشئة بالمعارف والمعلومات التى تمكنهم من الفهم الصحيح لواقع الحياة ، وتمكنهم من السيطرة عليه وتطويره نحو الأفضل.

٣ - إكساب المتعلمين القيم والمعايير التى اتفقت الآراء حول أصالتها وأهميتها ، والتى تسمح للأفراد بالحكم على المواقف والتصرف بشكل سليم إلى غير ذلك .

٤ – إعداد المتعلمين لممارسة أعمال منتجة فى المستقبل وذلك بإكسابهم المهارات والقدرات العقلية والحركية التى يتطلبها إتقان تلك الأعمال.

٥ – تنمية الشخصية التى تفصح عن ذاتية الفرد والسمات التى تختص بها البيئة الاجتماعية التى ينتمى إليها .

٦ – التأكيد على تنمية جوانب الشخصية التى تعكس السمات الرئيسية للمجتمع ككل والتى ترتكز عليها وحدته واستقراره دون مساس بتفرد الأشخاص وتباين قدراتهم ومهاراتهم واختياراتهم السياسية وغيرها .

رابعاً : محتوى المقررات الدراسية :

ولسنا هنا بصدد إحصاء عدد المواد الدراسية التى توجد فى كل مرحلة من مراحل التعليم وإنما نحاول تلمس الخصائص الرئيسية للمقررات الدراسية فى مؤسسات التعليم العام وكذلك التعرف على اتجاهات تحديثها فى السنوات الأخيرة . وإذا كانت المقررات الدراسية تمثل فى العملية التربوية واحداً من الروافد التى يتكون منها محتوى العملية التربوية ، فإن هذه المواد تصاغ وتتباين أهمية عناصرها وفق التصور السائد فى المجتمع عن طبيعة الإنسان الذى تسعى التربية إلى بنائه .

١ – القديم والحديث : وأول ما نلاحظه فى المقررات الدراسية للتعليم العام هو إنسحاب العناصر الثقافية القديمة لصالح عناصر جديدة فرضتها ظروف تطور المجتمع الفرنسى نحو مزيد من الديمقراطية والعدل . فبعد أن

كان المواطن المثقف الذى تسهر التربية على تشكيله هو ذلك الذى يتقن القراءة فى اللغة اللاتينية ويعرف أعمال أدباء القرن السابع عشر ويعكس من خلال سلوكه قيم الحق والخير والجمال كما عرفها الأقدمون ، وهى سمات صبغت المواد الدراسية بالكلاسيكية فيما مضى . فكانت اللغة اللايتينة تعلم بالرغم من عدم الحاجة إليها فى الحياة العلمية منذ المدرسة الابتدائية ، والمواد الأدبية بصفة عامة تحتل الصدارة فى كل المراحل التعليمية ، والقيم والمعايير التى تقوم عليها محتويات المواد الدراسية بلا استثناء تعكس الماضى وتتجاهل الحاضر . ولقد كان طبيعياً بعد أن أخذ المجتمع بأسباب ، التقدم العلمى وتأصلت الديمقراطية والحرية أن تتغير وجهة المقررات الدراسية لتكون أكثر ملاءمة للتطور الحادث . ولهذا تراجعت اللغة اللاتينية لتفسح المجال أمام اللغة الوطنية واللغات الأجنبية التى تيسر الاتصال بالحضارات الأخرى ، كما أعطى المزيد من الاهتمام للغة العصر وهى الرياضة .

٢ – ونظرة على المقررات الدراسية فى الوقت الحاضر تسمح بإدراك التغير الذى طرأ على تصور المجتمع لطبيعة الإنسان . فمواطن اليوم الذى تتحمل التربية نصيباً من مسئولية بنائه ، هو ذلك الذى يستطيع أن يتعامل مع عصره باللغة التى يفهمها وبالأدوات التى يتطلبها ووفق المعايير التى تسود فى كل المجتمعات المتطورة . فالمقررات الدراسية لاتستهدف كما كان الحال فى الماضى تزويد النشء بالثقافة العامة التى لم تكن ميسورة إلا لفئات محدودة وإنما تتكامل هذه المقررات فيما بينها لتوفر أعداداً للحياة متاحاً لكل أبناء المجتمع بلا استثناء ، حياة العصر الذى نعيشه . ولهذا نميز اليوم فى المقررات الدراسية محوراً رئيسياً يتمثل فى ثلاث لغات أساسية : الرياضيات ، اللغة

القومية ، لغة أجنبية . وفوق ذلك بدأت لغة رابعة – يبدو التعامل بدونها مع الحياة الحديثة صعباً يوماً بعد يوم – تتخذ مكاناً هاماً فى المقررات الدراسية وهى لغة العقول الألكترونية . وقد بدأ الاهتمام بهذه اللغة الأخيرة مع تخصيص نسبة كبيرة من الصفين الأخيرين من الحلقة الأولى فى المرحلة الثانوية لما يسمى بالتعليم التكنولوجى ويعبر هذا التطور فى محتوى المواد الدراسية عن تغليب كفة العلوم الطبيعية وتخليص التعليم من طابعه القديم والذى كان يجعل الغلبة للأداب والعلوم اللفظية .

٣ – ومن بين الاتجاهات الأساسية للمقررات الدراسية بالتعليم العام الفرنسى، إعطاء مساحة أكبر للمعارف والمعلومات التى تسمح بفهم صحيح للعالم المعاصر . وهذه المعارف والمعلومات تنهض عليها مواد دراسية تقليدية مثل ، الجغرافيا والتاريخ ومواد جديدة تعنى بدراسة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع . واتجاه المواد الدراسية هذه الوجهة لايعنى فحسب إعطائها للمعارف والمعلومات المتعلقة بالموضوعات التى تعنى بها وإنما تجتهد أيضاً لاكساب النشء أساليب السلوك المؤسسة على المعارف والمعلومات التى يتم الوصول إليها . وهذه الوجهة العملية للمقررات الدراسية لاتختص بها مواد دون غيرها وإنما توظيف المحتوى المكتسب سمة أصيلة فى كل المواد ، فاللغة ليست أداة لكتابة موضوعات إنشاء وإنما هى أداة للفهم وللتعبير والدخول فى علاقة سوية مع الآخرين وبمعنى آخر فإن اكتساب المعلومات والمهارات ليس هدفاً فى ذاته وإنما هو وسيلة للتأثير فى الواقع الذى يعيش فيه الفرد بهدف تطويره نحو الأفضل .

٤ – ويعتبر مفهوم النسبية عاملاً مشتركاً بين كل المواد الدراسية ، فهى لاتقدم حقائق مطلقة من قيود الزمان والمكان وإنما تفسيرات مؤقتة تتغير كلما تطورت العلوم وتقدمت . ففى عالم دائم الحركة والتغير لايمكن للتربية أن تقدم معارف جامدة وقيماً مطلقة وإنما ينحصر دورها أساساً فى إكساب الطرق السليمة للتفكير والحكم على الأشياء أى القدرة على إعادة النظر فى الحقائق السائدة بل وفى القيم التى تتخذ معايير للحكم على السلوك البشرى . ويعبر Sartre عن دور التربية هذا فى قوله : « إنى لا أقول عن رجل أنه متعلم لمجرد أنه يعرف Racine أو Théocrite وإنما أصفه بذلك حينما يمتلك المعرفة وطرائق التفكير التى تسمح له بفهم مكانه فى العالم.....» .

خامساً : إدارة التعليم :

إذا كان كل نظام تعليمى يعكس من خلال عناصره مايسود مجتمعه من أوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية ، فإن أسلوب إدارة هذا النظام من أهم العناصر التى تكشف عما يسود المجتمع من أوضاع مختلفة . وإذا ماحاولنا التعرف على أسلوب إدارة التعليم فى فرنسا ، فإننا نجد أنفسنا أمام أسلوب تتميز به فرنسا عن سائر المجتمعات التى تحيط بها . ولكى تتضح حقيقة ذلك نحاول فيما يلى الإحاطة بأهم خصائص هذا الأسلوب المتبع فى إدارة التعليم .

١ – المركزية :

وتعد المركزية من أبرز خصائص أسلوب إدارة التعليم فى فرنسا، فالتعليم

على مختلف مستوياته يدار مركزياً ، كل القرارات الهامة يتم إتخاذها مركزياً ، كل المعلمين موظفون حكوميون ، الدولة تتحمل - وفق ميزانية ١٩٦٨ - ٩٠٪ من تكاليف التعليم الفرنسى بأكمله .

وأول المبررات التى يستند إليها الأخذ بهذا الأسلوب ، تتمثل فى الاعتقاد بأن المركزية تتضمن تحقيق العدالة التعليمية ، فالدولة تضمن بهذا الأسلوب أن كل طفل يحصل على فرصته من التعليم وكذلك تأكيد حق كل طفل فى الالتحاق بالمدرسة التى تروق له وبتغييرها حينما يريد ، وأهم من ذلك التأكد من أن كل الأطفال يتلقون نفس التعليم ، كما أن المركزية تحمى المعلمين من تعسف السلطات المحلية .

ولكن بين هذا المبرر والواقع ، المسافة كبيرة ، فهناك التفاوت فى معدلات الاستيعاب بمراحل التعليم المختلفة من منطقة لأخرى وهناك أيضاً فروق واضحة فى جودة التعليم بين منطقة وأخرى . وفوق ذلك فإن التحديث الذى تحاوله السلطة المركزية يتم بطريقة غاية فى البطء بعكس ماهو منتظر. وبعد هذا كله ، فإن المركزية تعطل المبادرات الفردية مما ترتب عليه تكبيل المؤسسات التعليمية بقيود الروتين واللوائح الجامدة .

٢ - مسئولية السلطة المركزية فى إدارة التعليم :

تتحمل الدولة فى فرنسا مسئولية إدارة وتمويل النظام التعليمى بشكل مباشر بالنسبة للتعليم الرسمى وهو يستوعب $\frac{٤}{٥}$ كل من يتعلمون بفرنسا ، وبشكل غير مباشر بالنسبة للتعليم الخاص . وأهم المسئوليات التى تتحملها السلطة المركزية بالنسبة للتعليم الرسمى هى : توفير المعلمين والامكانيات

المادية والتمويل لضمان سير العمل . وهذه المسئوليات تعرفها فترات الاستقرار التى لاتحدث فيها تغييرات كبيرة فى أوضاع التعليم .

وفوق المسئوليات السابقة ، تتحمل السلطة المركزية عبء تطوير التعليم لمواجهة المتغيرات والطلب الاجتماعى على التعليم ، كأن تكون مطالبة بتحسين المستوى التعليمى لفئات اجتماعية بعينها ، زيادة أعداد المقبولين فى نوعيات بعينها من التعليم المهنى ، التوسع فى تعليم الحقائق الاقتصادية التى تلزم لفهم واقع الحياة اليومى ، إدخال مواد جديدة فى برامج التعليم ، تعديل العملية التربوية ، إنشاء أفرع جديدة للتعليم الفنى .

ولإنجاز مثل هذه التغييرات تعد السلطة المركزية مشروعات إصلاحية تعمل على تطبيقها ومتابعة نتائجها .

٣ - التخطيط :

ومن التطورات الهامة فى أسلوب إدارة التعليم فى فرنسا ، الأخذ بالتخطيط العلمى لإحكام السيطرة على النظام التعليمى وتوجيهه وفق أهداف المجتمع . وتتسع اليوم الخطط التعليمية التى توضع بواسطة « اللجنة القومية للتعليم » لتشمل ، تحديد الزيادة المتوقعة فى أعداد الدارسين ، الحاجة من الأبنية والأدوات ، الأعداد المطلوبة من المعلمين والقوى البشرية المعاونة ، بل وتتجه الخطة فى السنوات الأخيرة إلى إحداث تغييرات تسبق التطور الطبيعى . ومعنى ذلك بتعبير آخر أن التخطيط يتحول من مجرد أداة لرصد الأوضاع القائمة واحتمالات تطورها إلى أداة لصياغة المستقبل بالشكل الذى يخدم مصالح المجتمع وتطلعاته .

٤ – اشتراك أجهزة غير تعليمية :

بالرغم من المحاولات التى تبذل لتخفيف حدة المركزية المفرطة فى إدارة التعليم فإن وزارة التربية وهى تمثل السلطة المركزية العليا تمسك بزمام الأمور وتحتفظ لنفسها بحق إصدار القرارات المصيرية فى كل شئون التعليم ، ومنذ الحرب العالمية الثانية وحتى يومنا هذا ، لم تتوقف محاولات اشتراك جهات عديدة فى مسئولية اتخاذ القرارات التربوية ، فهناك على سبيل المثال مشاركة من جانب الوزارات الأخرى فى القرارات التربوية التى تتعلق بالمستوى القومى والتى تمتد آثارها إلى أبعد من حدود النظام التعليمى ، كما توجد أيضاً اللجنة القومية للتربية والتى تضم ثمانين عضواً من بينهم خمسة وعشرون معلماً ، لكن توصياتها غير ملزمة فهى لجنة استشارية ، وهناك أيضاً العديد من الأجهزة المعاونة التى تم إنشاؤها خارج نطاق وزارة التربية لتقوم بالدراسات اللازمة لفهم مشكلات التعليم والمعاونة فى إيجاد الحلول لها . ولكن فى النهاية يبقى أسلوب الإدارة محتفظاً بشكله ومضمونه القديم أى مركزياً تحتفظ السلطة العليا فيه بالمبادرة والكلمة الأخيرة .

٥ – نقابات المعلمين :

وإذا كانت السلطة العليا المركزية تستأثر كما رأينا بإدارة التعليم وإتخاذ القرارات المصيرية بشأنه ، فإننا نستطيع بالرغم من ذلك ، أن نلمح دوراً مؤثراً فى قرارات هذه السلطة تقوم به نقابات المعلمين . ويتضح ذلك الدور حينما يتعلق الأمر بإتخاذ إجراءات إصلاحية تتعلق بالنظام التعليمى ككل ، ففى مثل هذه الحالات يطرح الأمر على الرأى العام للدراسة وإبداء الرأى ، وهنا تتحمل نقابات المعلمين عبئاً كبيراً فى إعداد مشروعات إصلاح متكاملة تعبر

عن وجهة نظر غالبية المعلمين بالنسبة للقضايا المطروحة ومن ثم تأتى ضرورة أن تأخذ الحكومة فى اعتبارها هذه المشروعات قبل البدء فى إحداث التغييرات المطلوبة ودور المعلمين فى توجيه السياسة التعليمية بهذا الشكل الذى أوجزنا عنه الكلام ، يعد ملمحاً إيجابياً فى أسلوب إدارة التعليم وإن ظل هذا الدور غير ملزم فيما يترتب عليه من إجراءات للسلطة المركزية ، والسبب فى ذلك أن المسئولين عن إدارة التعليم يعون الحقيقة البسيطة التى لايختلف عليها أحد وهى أن نجاح أو فشل أى إجراء إصلاحى يتوقف فى نهاية الأمر على مدى اقتناع وقبول المعلمين لهذا الإجراء .

سادساً : الإنفاق العام على التعليم :

من الأمور الهامة التى يجب الوعى بها قبل الحديث عن الإنفاق على التعليم ، ضرورة التمييز بين تكلفة التعليم والإنفاق على التعليم . فالمصطلح الأول «تكلفة التعليم» أوسع بكثير من حيث العناصر التى يشتلمها من المصطلح الثانى « الإنفاق » فهو يشتمل كل العناصر التى تدخل تحت باب الإنفاق ويزيد عليها عناصر أخرى أهمها : النفقات التى تتحملها أسر التلاميذ حتى يتفرغ الأبناء للدراسة ، الأعباء التى يتحملها الاقتصاد القومى نتيجة لمواصلة الشباب التعليم وهم فى سن الإنتاج ، الإنفاق على الخدمات المعاونة للتعليم كالنقل بأجور مخفضة للطلبة فى وسائل المواصلات العامة والعلاج بأجور رمزية إلى غير ذلك .

وفى التحليل الذى نحن بصدده الآن سوف يقتصر عملنا على دراسة الإنفاق العام على التعليم الفرنسى ، أى الأعباء التى يتحملها المال العام لكى يؤمن انتظام عمل المؤسسات التعليمية لكى تحقق أهدافها .

ونستطيع بعد ما قدمنا أن نفهم لم تتحمل الخزانة العامة العبء الأكبر إن لم يكن كل العبء فى الإنفاق على التعليم . وهذا أمر طبيعى فى مجتمع يضع التعليم كله تحت سيطرته بدافع تحقيق العدالة التعليمية عن طريق توفير فرصة التعليم لكل طفل . وفى هذا الاتجاه نفهم كيف تتزايد الأموال المنفقة على التعليم عاماً بعد عام بدرجة تحمل المسئولين على التفكير الجدى فى وقت هذه الزيادة التى تطغى على الخدمات الأخرى ، ويكفى أن نعرف الزيادة فى ميزانية وزارة التربية الفرنسية مابين ١٩٥٢ - ١٩٧٠ ، لنتبين حجم هذه الزيادة المطردة ، فلقد ارتفعت من ٢٢٧٠ مليون فرنك إلى ٢٦١٠٤ مليون وهى زيادة تصل إلى معدل سنوى قدره حوالى ٢٠ ٪ . ولمواجهة هذه الزيادة تطرح حلول كثيرة أهمها :

١ - المطالبة بتضييق فرص القبول فى مراحل التعليم العالية والتى يرتفع فيها حجم الإنفاق أكثر من غيرها . فمن المعروف أن الإنفاق بالمرحلة الابتدائية على التلميذ أقل بكثير منه فى المرحلة الثانوية ومنه أيضاً فى التعليم الجامعى ، ١ : ٣ : ٥ على التوالى ولكن هذا الحل يلقى صعوبات كثيرة نظراً لتعارضه مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية .

٢ - وهناك أيضاً الحلول التى تتجه إلى تحسين إنتاجية النظام التعليمى، الحصول على أعداد أكبر من المتعلمين باستخدام نفس الإمكانيات المتاحة . وتعتمد هذه الحلول على تحسين طرق التدريس إدخال الوسائل الحديثة كالتليفزيون والسينما وغير ذلك . ويعتبر هذا النوع من الحلول مقبولاً إلى حد كبير ولكن الخفض المترتب على استخدام مثل هذه الأمور فى الإنفاق ليس بالقدر الكبير .

٣ – ويطرح البعض كحل لمشكلة الزيادة المطردة فى الإنفاق العام على التعليم إمكانية إلزام القادرين من أولياء الأمور بتحمل نفقات تعليم أبنائهم ويعتبر ذلك أيضاً من الحلول الجيدة ولكنه يصادف معارضة كبيرة من جانب المعنيين به وحجتهم فى ذلك أنهم يدفعون الضرائب المستحقة عليهم تماماً كالآخرين ومن ثم لا يوجد مبرر أن يتحملوا نفقات إضافية .

٤ – ويتزايد إلحاح هذه المشكلة سنة بعد أخرى ولكن دون أن توضع لها الحلول الفعالة ، فما زال الإنفاق يتزايد بشكل كبير دون أن يواكب هذه الزيادة زيادة مماثلة فى أعداد المستفيدين من التعليم ويرجع تفسير هذه الظاهرة إلى أن التوسع فى التعليم يتم فى المراحل العليا « الثانوية والجامعية » وهى مراحل كما أسلفنا يتكلف فيها التلميذ نفقات كبيرة ، وبالتالى يكون التوسع فى القبول ضئيلاً على حين تتزايد النفقات . وكذلك تتزايد الكفاية المهنية للمعلمين ويترتب على ذلك منحهم أجوراً أعلى وهو أمر يضاعف من حجم مشكلة الإنفاق ، إلى غير ذلك من أوجه الإنفاق التى لايترتب عليها زيادة مقابلة فى العائد الكمى للتعليم .

٥ – فإذا ما أضفنا إلى كل ماسبق أن الخزانة العامة تتحمل فوق ميزانية وزارة التربية ، نفقات أخرى تخصص للتعليم بطرق غير مباشرة وتتضمنها ميزانيات وزارات أخرى ، استطعنا أن ندرك ضخامة العبء الذى يتحمله المال العام. فميزانية وزارة التعليم لاتمثل إلا ٨٠٪ من الإنفاق العام على التعليم ومعنى ذلك أن هناك ٢٠٪ من المبالغ التى يتم إنفاقها على التعليم تتحملها ميزانيات وزارات أخرى كالصحة والشئون الاجتماعية وغيرها . ومع ذلك إذا

ما أخذنا فى الاعتبار حجم ماينفق على التعليم بالنسبة للدخل القومى ، فإن فرنسا لاتأتى فى مقدمة الدول . فعلى حين تصل نسبة الإنفاق فى الاتحاد السوفيتى إلى ٧٫٢٩٪ وفى الولايات المتحدة فى نفس العام إلى ٥٫١٪ نجدها فى فرنسا ٤٫٣١٪ وذلك فى عام ١٩٦٥ . ولكن هذه النسبة التى تنفق على التعليم من الدخل القومى وإن بدت أقل مما تعرفه مجتمعات أخرى ، فإنها تعكس جهوداً كبيرة للاهتمام بتطوير التعليم ويتضح ذلك إذا ماقارنا هذه النسبة بما كان ينفق فى فرنسا قبل عشر سنوات أى عام ١٩٥٥ . فعلى حين لم يتجاوز الجزء المخصص للإنفاق على التعليم من الدخل القومى عام ١٩٥٥ ٢٫٨٣٪ نجده عام ١٩٦٥ ٤٫٣١٪ . ومعنى ذلك أن الجهد الذى توليه السلطة المركزية للعناية بالتعليم على جانب كبير من الأهمية ، ويتضح ذلك أكثر إذا ما عرفنا أن حجم الزيادة فى الدخل القومى عن الفترة ١٩٥٥ – ١٩٦٥ هو ٤٫٩٪ ، على حين بلغ حجم الزيادة فى الإنفاق على التعليم لنفس الفترة ١١٪ .

٦ – ويتضح من كل ماسبق كيف أن الإنفاق على التعليم يمثل فى فرنسا – كما فى غيرها من الدول بالطبع – مشكلة على جانب كبير من الخطورة. فاقتطاع جزء من الدخل القومى لانفاقه على التعليم يعنى حرماناً لقطاعات أخرى تحتاج هى الأخرى إلى التمويل . فإذا ما أخذنا فى إعتبارنا إتجاهات التطور فى التعليم وخاصة التوسع فى القبول بالمراحل الثانوية وبالتعليم الجامعى ، وإنشاء المزيد من مؤسسات تعليم الكبار ، والسعى الدائم إلى تحسين كيف التعليم إلى غير ذلك ، أدركنا كيف أن المشكلة تتفاقم وتزداد حدتها عاماً بعد عام ، الأمر الذى يدفع المسئولين عن التعليم إلى البحث عن صيغ

جديدة للتمويل والخروج من المشكلة ، ولقد ألمحنا إلى بعض المقترحات فى هذا الصدد منذ قليل .

سابعاً : إعداد المعلم :

بالرغم من عراقة النظام التعليمى الفرنسى والاهتمام البالغ الذى يحظى به التعليم ، فإن قضية إعداد المعلم تربوياً ومهنياً لم تلق حتى السنوات الأخيرة الاهتمام الجدير بها . ومازالت الكتابات تطالب بضرورة إعطاء قضية إعداد المعلم الاهتمام الذى تستحقه من قبل المسئولين . وسنحاول فى السطور التالية التعرف على واقع إعداد المعلم فى المجتمع الفرنسى اليوم دون إغفال للمشاكل التى تواجه المعلمين وكذلك أهم اتجاهات التطور التى بدأت تفرض نفسها فى المجال الذى نتحدث عنه .

١ - وأولى الخصائص التى تشد الانتباه حينما نتأمل واقع المعلم الفرنسى - ونركز كما نعرف على التعليم العام فقط - تتمثل فى إنقسام المعلمين إلى نوعيات متمايزة تفتقر الوحدة فيما بينها ليصل الأمر إلى حد تعدد النقابات لمعلمى المرحلة الواحدة . ولكى نتبين تلك الحقيقة يلزمنا أن نتعرف على الفروق بين معلمى التعليم العام من حيث سنوات دراستهم قبل الدخول فى العمل ، مرتباتهم ، مسئولياتهم المهنية .

٢ - فإذا مانظرنا إلى معلم المرحلة الابتدائية ، فسنجده يعد فى مدارس خاصة يطلق عليها اسم Ecole normale وهذه المدارس تستقبل تلاميذها إما ابتداء من الصف الثانى - بداية الحلقة الثانية من المرحلة الثانوية - وفى

هذه الحالة تشابه هذه القاعدة للقبول النظام المعمول به فى مدارس المعلمين عندنا، وإما تستقبل تلاميذها بعد الحصول على البكالوريا – الثانوية العامة – ليمكثوا بها عاملين ، وفى كلتا الحالتين يكون مجموع السنوات التى يقضيها معلم المرحلة الابتدائية فى التعليم قبل مزاولة عمله ، خمس سنوات بعد الحلقة الأولى من التعليم الثانوى .

ويعمل المعلم الذى يتخرج فى مدارس « النورمال » هذه فى المدارس الابتدائية عقب تخرجه ويمكن أن ينتقل إلى الحلقة الأولى من التعليم الثانوى ولكن للتدريس فى الشعبتين «ب» ، «جـ» (راجع مراحل التعليم) وينخرط غالبية معلمى التعليم الابتدائى فى نقابة خاصة بهم هى .S.N.I وهو اختصار لـ : النقابة القومية لمعلمى الابتدائى .

أما من حيث الساعات التى يعملونها أسبوعياً فتصل إلى ثلاثين ساعة تخصص منها ثلاث ساعات للإطلاع والمراجعة للعلوم التربوية . وفى مقابل هذه الساعات يتقاضى معلم الابتدائى مرتباً شهرياً يرتفع بصفة منتظمة فى ضوء ارتفاع الأسعار ويصل الفرق بين هذا المرتب عند بداية التعيين ولحظة الخروج إلى المعاش ١ : ١ر٧ (راجع الجدول الذى سيأتى بعد قليل) .

٣ – أما معلم المرحلة الثانوية ، فنستطيع أن نميز فى إعداده بين نوعيات ثلاثة :

أ – المعلم الذى سيوجه للتدريس بمدارس الحلقة الأولى يعد فى ثلاثة أعوام ، يخصص عامان منها لدراسة جامعية فى التخصص الذى يعد له المعلم

- تمثل السنتان الأولتان فى التعليم الجامعى الفرنسى حلقة يمنح بعدها الطلاب شهادة .D.U.E.L وبعد الحصول على هذا المستوى يدرس الطالب فى السنة الثالثة المواد التربوية يحصل بعدها .C.A.P.C.E وينضم هؤلاء المعلمون إلى تنظيم نقابى خاص بهم وهم يمثلون المستوى الأدنى من الناحية العلمية والوظيفية بالنسبة لمعلمى المرحلة الثانوية وتأتى بعد الفئة السابقة - فئة معلمى الحلقة الثانية من التعليم الثانوى والتى يتم إعدادها أولاً جامعياً فى الكليات العادية حتى درجة الليسانس والبكالوريوس ثم يتقدمون للحصول على مايعرف باسم الـ : .C.A.P.E.S وهو اختصار « صلاحية التدريس بالتعليم الثانوى» ، والطلبة الذين يجتازون إمتحان القبول للحصول على هذه الصلاحية يقضون عاماً دراسياً فى التدريب التربوى بمراكز إقليمية ليتخرجوا بعد ذلك للتدريس بالحلقة الثانية من التعليم الثانوى .

ب - أما النوع الثالث من معلمى الثانوى وهم أعلى مستوى من الفئتين السابقتين فيتقدمون بعد الدرجة الجامعية لمسابقة الـ : Agréation وهى أصعب بكثير من المستوى السابق وبعد إجتياز الامتحان يقضون عدة أسابيع فى التدريب التربوى ليتخرجوا بعد ذلك للعمل بالمدارس الثانوية .

وينخرط معلمو المرحلة الثانوية فى نقابة خاصة بهم .S.N.E.S وهو اختصار لـ : النقابة القومية للتعليم الثانوى . ويوضح الشكل التالى مايميز فئات المعلمين بعضها عن بعض :

فئات المعلمين فى فرنسا

الفئة	المرحلة التى يعمل بها	التعليم الذى حصل عليه بعد البكالوريا	المرتب بداية ونهاية	ساعات العمل الأسبوعية
معلم ابتدائى	المرحلة الأولى	سنتان	١ : ١٫٧	٣٠ ساعة منها ٣ ساعات للتدريب التربوى
مدرس الحلقة الأولى من المرحلة الثانوية	مدارس الحلقة الأولى (ب،جـ)	ثلاث سنوات	١ : ١٫٦	٢٤ ساعة
مدرس ثانوى	الشعبة (أ) من الحلقة الأولى والحلقة الثانية	خمس سنوات	١ : ٢	١٨ ساعة
مدرس ثانوى	الشعبة (أ) من الحلقة الأولى والحلقة الثانية فصول الإعداد للدخول بالمدارس العليا	من أربع إلى سبع سنوات	١ : ٢٫٥	١٦ ساعة

٤ - وتلجأ السلطات المسئولة عن التعليم - كما يحدث فى كل المجتمعات إلى الاستعانة بمعلمين غير تربويين مما يترتب عليه ضعف المكانة الاجتماعية للمهنة ، وكذلك يؤدى تأنيث المهنة إلى نفس النتيجة وخاصة حينما تكون المساواة بين الرجل والمرأة غير محققة كما هو الحال إلى اليوم فى معظم مجتمعات الدنيا وتحتل المرأة فى التعليم الفرنسى نسبة عالية من حجم المعلمين الممارسين للمهنة ، فهى تشكل ٦٤٪ من معلمى المرحلة الأولى و ٥٢٪ الحلقة الثانية من المرحلة الثانوية .

٥ - وإذا كان إعداد المعلم الفرنسى قبل الدخول فى المهنة مايزال كما نرى ، يحتاج إلى كثير للوفاء بمتطلبات التطور التربوى ، فإن تدريب المعلمين وتحديث معلوماتهم ومهاراتهم التربوية أثناء العمل ، يكاد يكون غير قائم . ويأتى الجهد الرئيسى فى هذا الاتجاه من قبل المعلمين كأفراد ومن قبل منظماتهم النقابية وذلك عن طريق عقد ندوات وحلقات دراسية يتم فيها تبادل الخبرة والتعرف على المنجزات الجديدة فى مجال التربية . وفى السنوات الأخيرة بدأت السلطات المسئولة عن التعليم تولى اهتماماً لهذا الجانب من إعداد المعلم ، وكانت البداية حملة ضخمة مع بداية السبعينات لصالح إعادة تدريب وتحديث كفاءات معلمى المرحلة الأولى .

٦ - وإذا كانت فئات المعلمين الفرنسيين كما سبق أن أوضحنا تتباين فيما بينها من حيث الإعداد والدخل بل والاختيارات السياسية ، فإن ذلك لايمنع أن نلمح بينها خصائص مشتركة توحد بينها رغم تباينها . ومن هذه الخصائص المشتركة ، الاعتقاد العميق بضرورة المحافظة على الطابع العلمانى للتعليم أى استبعاد المعتقدات الدينية والسياسية من مجال التربية المدرسية ،

الوعى باستقلالية المعلمين كقوة اجتماعية ذات دور محدد وفعال فى حركة المجتمع ومؤشر ذلك انضمام نقابات المعلمين المختلفة تحت لواء الـ F.E.N. وهو اتحاد التربية القومى والذى يضم $\frac{٤}{٥}$ المعلمين الفرنسيين .

٧ – وإذا كان واقع إعداد المعلم الفرنسى يشوبه كما رأينا الكثير من السلبيات وأوجه القصور فإن المفكرين التربويين يجتهدون فى طرح التصورات التى تسمح بالتغلب على هذه السلبيات وأوجه القصور . ومن بين التطورات المطروحة والتى تتمتع بتأييد غالبية المربين : توحيد عملية إعداد المعلم لكل المراحل التعليمية ، بحيث يتم إعداد المعلم الفرنسى عن طريق برنامج موحد تزيد فيه جرعة العلوم التربوية والنفسية للطلبة الذين يتجهون إلى التدريس لصغار التلاميذ ، على حين تزداد جرعة المواد الأكاديمية التخصصية فى ذات البرنامج الواحد لأولئك الذين يتجهون للتدريس لكبار التلاميذ وهذا التصور الذى يستند أساساً إلى ضرورة القضاء على التمايز والتباين بين المعلمين ، مايزال قيد البحث وإن لم يكن جديداً كل الجدة فى مجال التربية ، فنظام إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية يقوم على تصور مشابه لذلك .

وبعد هذه الإطلالة السريعة على واقع التربية المدرسية فى فرنسا ، علنا الآن نستطيع الوقوف على السمات التى يتميز بها التعليم العام بها والذى اقتصرنا عليه فى هذه الدراسة المحدودة .

مراجع الفصل

١ - أدموند كنج ، **التربية المقارنة - منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية** : (دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٨٩) .

٢ - محمد منير مرسى ، **المرجع فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١) .

٣ - نازلى صالح ، **حول التعليم العام ونظمه - دراسات مقارنة** ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٥) .

٤ - وهيب سمعان ، **دراسات فى التربية المقارنة** ، (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٧٢) .

5 - Andy Green, **Education and State Formation, The Rise of Education Systems in England, France, and the U.S.A.,** (London, The Macmillan Press, LTD., 1992).

6 - Holmes, B., **Equality and Freedom in Education, A Comparative Study** , (London, George Allen, 1985) .

7 - J. Ardagh, **The New France : A society in Transition 1945 - 1973,** (Harmondswoth, Penguin, 1973).

8 - J. Capelle, **Tomorrow's Education : The French Experience,** (Oxford, Pergamon, 1965).

9 - N. Hans, **Comparative Education,** (London, Routledge 8 Kegan Paul, 1988) .

10 - W. D. Halls, **Education, Culture and Politics in Modern France,** (Oxford, Pergamon, 1976).

11 - P. Bourdieu and J. C. Parseron, **The Inheritors,** (Chicago, Uni. Press, 1979).

فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة

تابع: فهرست المحتويات

تابع: فهرست المحتويات

الموضوع	الصفحة

من إصدارات المكتبة التربوية

العنوان	المؤلف
التربية البيئية	د. ابراهيم عصمت مطاوع
التربية والنظام السياسى	د. شبل بدران
سياسة التعليم فى الوطن العربى	د. شبل بدران
كما يكون المجتمع تكون التربية	د. شبل بدران
التعليم والتحديث	د. شبل بدران
علم الاجتماع التربوى	د. عبد السميع سيد أحمد
نحو فلسفة تربوية لبناء الأنسان العربى	د. عبد الفتاح إبراهيم تركى
التربية عند هيجل	د. عبد الفتاح الديدى د. عصام الدين هلال
اقتصاديات التربية	ج.ب. أتكنسون، ترجمة: عبد الرحمن بن أحمد صائغ
التعليم والتنمية	د. شبل بدران
طرق تدريس اللغة العربية	د. زكريا اسماعيل
المناهج الدراسية	د. محمود أبو زيد د. أسماء محمود غانم
أسس التربية	د. أحمد فاروق محفوظ د. شبل بدران
تربية الطفل	د. ثناء يوسف العاصى
التربية المقارنة	د. شبل بدران
علم اجتماع التربية المعاصر	د. شبل بدران د. حسن البيلاوى
مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية	د. محمد الطيب د. حسين الدرينى د. شبل بدران د. حسن البيلاوى د. كمال نجيب



● التربية والمجتمع	د. شبل بدران
● التخطيط التربوى	د. فاروق شوقى البوهى
● رواد الفكر التربوى	د. شبل بدران
● الانشطة التربوية	د. أحمد فاروق محفوظ د. فاروق شوقى البوهى
● التعليم والبطالة	د. شبل بدران
● تكافؤ الفرص فى نظم التعليم	د. شبل بدران
● دور الجامعة فى مواجهة التطرف	د. وفاء محمد البرعى
● القيم التربوية فى مسرح الطفل	د. ايمان العربى النقيب

